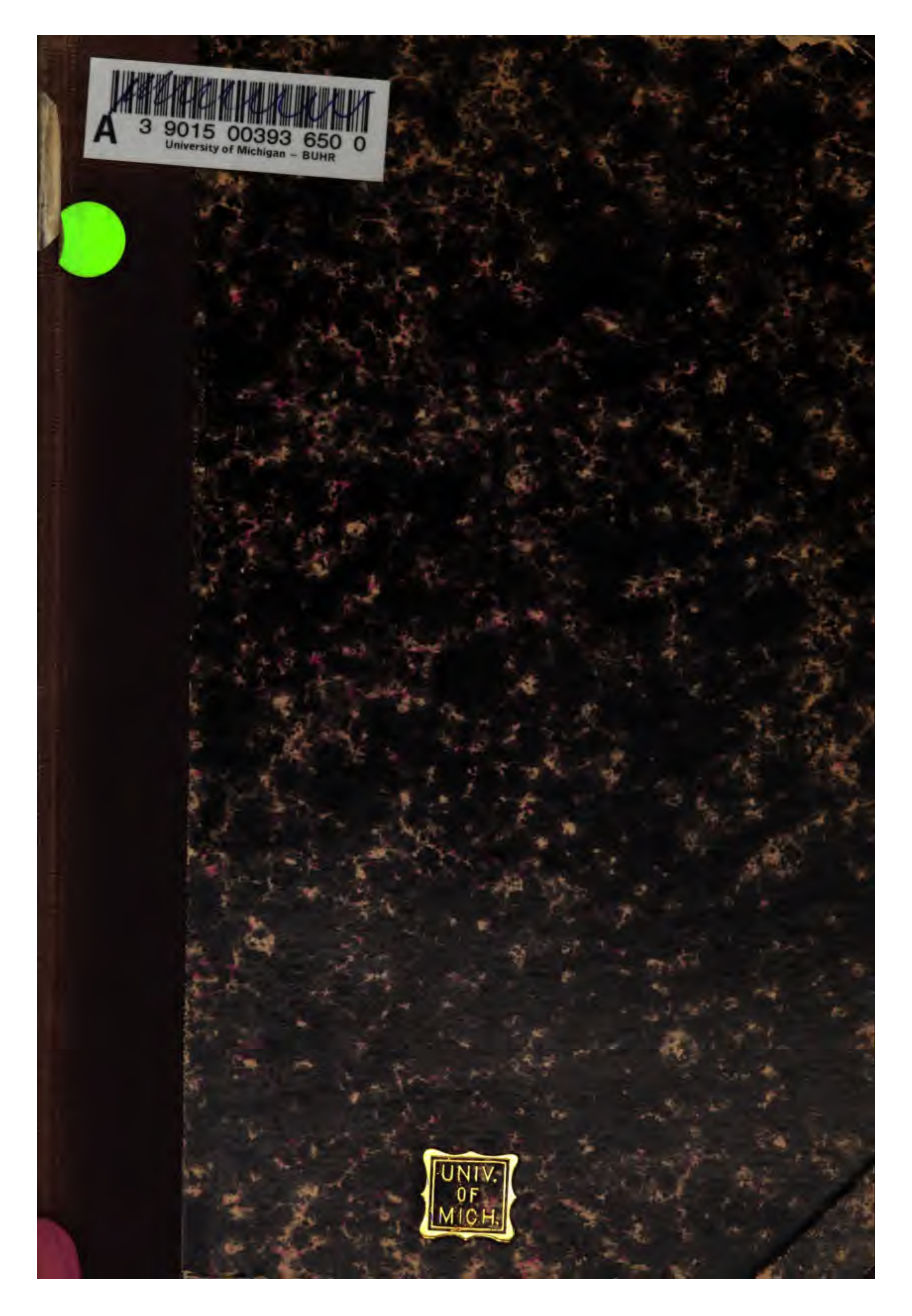
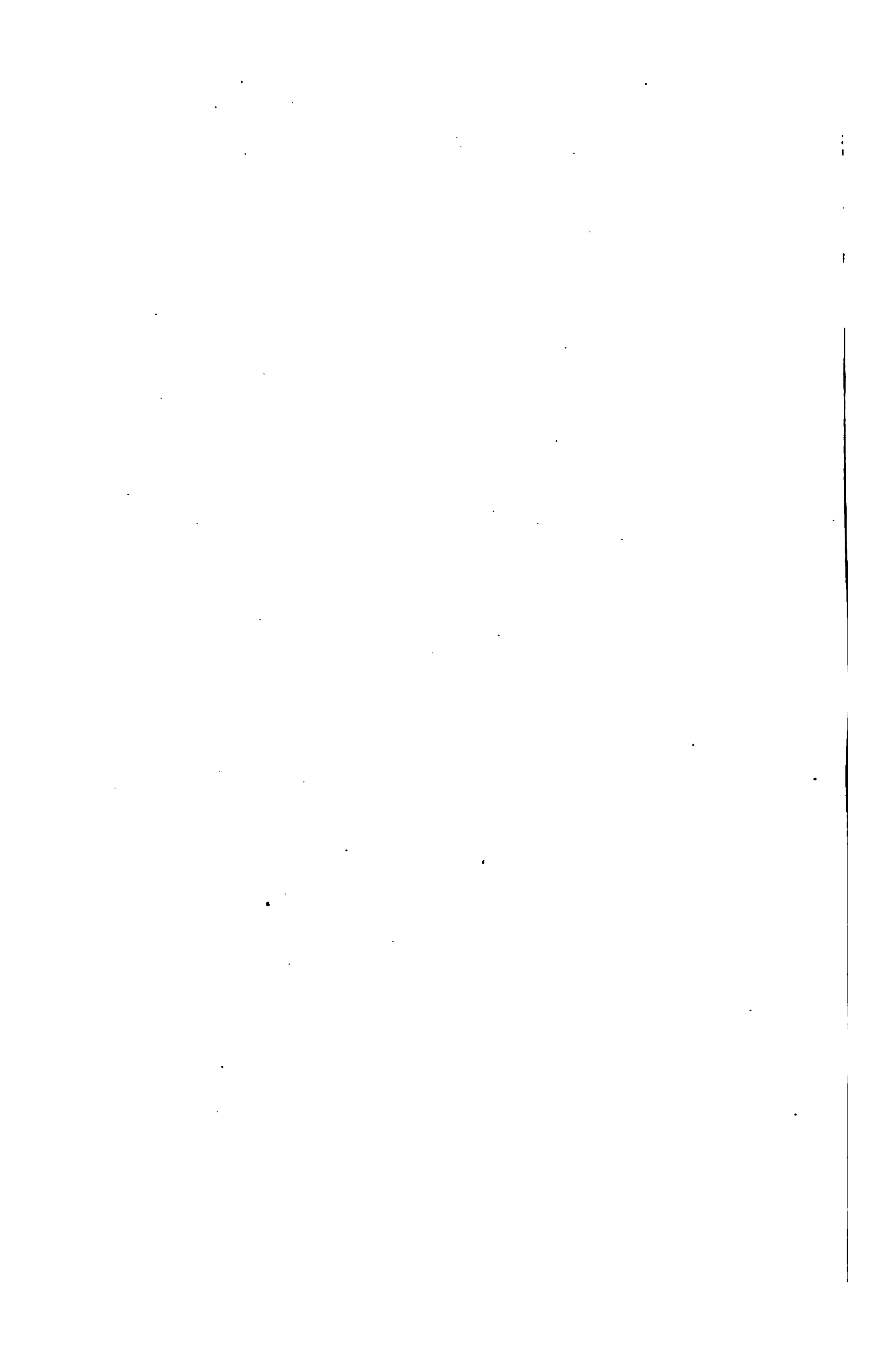

A 3 9015 00393 650 0
University of Michigan – BUHR
UNIV.
OF
MICH.


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE





Ziele und Wege

für den

Neusprachlichen Unterricht

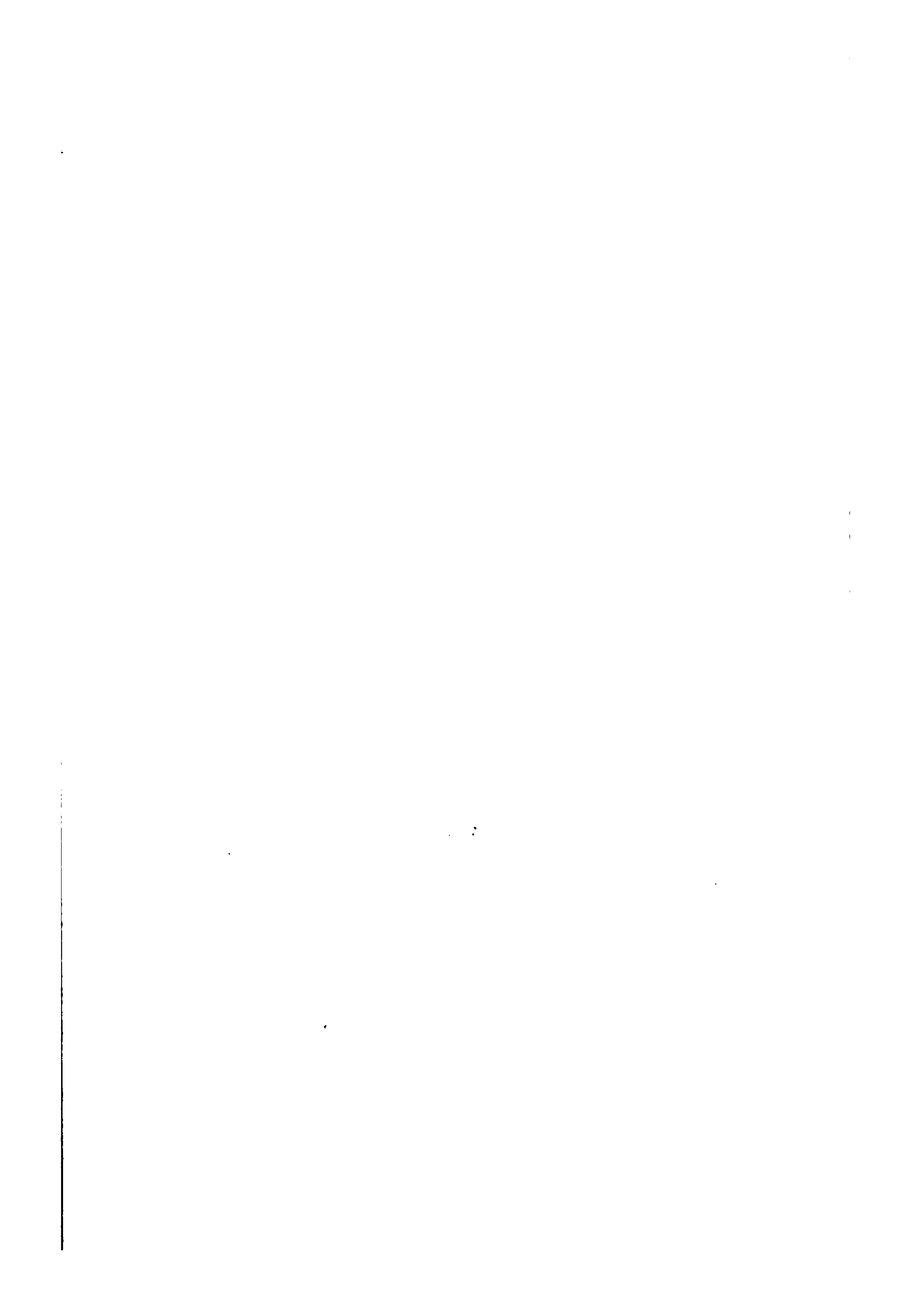
**Methoden und Lehrpläne
für den neusprachlichen Unterricht an höheren Lehranstalten und Fachschulen. Der Privat- und Selbstunterricht und der Aufenthalt im Auslande.**

Von

Wilhelm Falkenberg.



Cöthen
Verlag von Otto Schulze
1907.



Vorbemerkung.

Während der langen Reihe von Jahren, in denen meine Lehrtätigkeit fast ausschließlich auf neusprachlichem Gebiete sich bewegte, habe ich nicht nur den Reformbewegungen für die Gestaltung dieses Unterrichts und innerhalb dieser Bewegung wieder den einzelnen Strömungen meine Aufmerksamkeit gewidmet, sondern auch ihren Wirkungen und Einflüssen auf weitere Kreise als die direkt beteiligten.

Die Resultate dieser Beobachtungen und Erfahrungen haben den Entschluß in mir reifen lassen, das nun vorliegende Werkchen zu veröffentlichen. Aus mehrfachen Gründen und nicht zuletzt aus solchen dienstlicher Art habe ich die Ausführung dieses Planes bisher unterlassen. Nachdem nun aber die wesentlichsten jener Gründe nicht mehr bestehen, übergebe ich die Arbeit der Öffentlichkeit.

Ganz besonders betonen muß ich aber, daß dieses Büchlein in keinerlei Beziehung steht zu irgend welchen buchhändlerischen Unternehmungen, es will also auch für keines solcher Unternehmen das Wort ergreifen! sondern es will belehrend wirken, sodaß der Leser selbst den Weg findet, der ihn am sichersten zu seinem Ziele führt.

Den Herren, die durch sachliche Mitteilungen oder Überlassung von Schriftmaterial mich bei der Bearbeitung unterstützt haben, den Herren Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Nagel in Vegesack, Oberrealschuldirektor Prof. Dr. Löwisch in Weißenfels und Th. Smith, Lektor der engl. Sprache in Erlangen spreche ich an dieser Stelle verbindlichsten Dank aus.

Nürnberg, 1907.

Der Verfasser.

Inhalt.

Einleitung.

Infolge der Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts hat sich über alle Kulturländer der Erde eine wahre Flut literarischer Erscheinungen ergossen. Daß diese Bewegung bei uns in Deutschland die höchsten Wellen schlug, ist bei der intensiven Pflege des neusprachlichen Unterrichts etwas Selbstverständliches. Das Für und Wider erklang in hundertfachen Variationen aus Büchern, Broschüren, in Vorträgen und Schulprogrammen. Um einen Maßstab zu bieten für das ungeheure Anwachsen der sogen. Reformliteratur sei bemerkt, daß in den vier Jahren vor Eintritt der Bewegung — von 1876 bis 1879 — insgesamt 9 Arbeiten erschienen sind, die sich mit der Methode des neusprachlichen Unterrichts beschäftigen, daß aber die Zahl solcher Erscheinungen während der vier Jahre in der Bewegung — von 1887 bis 1890 — mit 230 ihren Höhepunkt erreichte.[1])

Dieses lawinenartige Anschwellen machte es selbst dem strebsamen Fachmann unmöglich, all diese Erscheinungen ihrem Inhalte nach zu verfolgen und auf ihren Wert zu prüfen. Hieraus ist auch die Tatsache zu erklären, daß schon oft Gesagtes wieder aufgewärmt und von neuem serviert wurde. Gewiß hätte mancher den Mut nicht gefunden, seine Ansichten und Urteile auf den Markt zu bringen, wenn es ihm möglich gewesen wäre, seine Gedanken in den Arbeiten so und so vieler Vorgänger zu lesen.

---

[1]) Hermann Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur, Leipzig, 1895. A. Deichert.

Da naturgemäß die Schule und die Vertreter des neusprachlichen Unterrichts das höchste Interesse an dem Verlauf des Streites um die Methode haben, so wenden sich auch alle die Rufer ausnahmslos an ihre Kollegen, nicht eine einzige Schrift ist erschienen (abgesehen von buchhändlerischer Reklame, die aber immer nur ein einseitiges Geschäftsinteresse vertritt), die weitere Schichten des gebildeten Publikums für diesen Streit zu interessieren versucht hätte, und doch hätte sich diesem Autor ein dankbares Arbeitsfeld geboten. Ich will versuchen, wenn auch etwas post festum diese Lücke auszufüllen.

Der Wechsel in der Methode des neusprachlichen Unterrichts berührt einen großen Teil des gebildeten Publikums viel tiefer, als man gewöhnlich annimmt, und die große Masse der Fachkollegen, die dem gesellschaftlichen Verkehr, besonders aber dem Familienleben in weiteren Kreisen fern stehen, sich träumen läßt. Nach Tausenden zählen die Fälle, in denen durch den Wandel der Methode ein Konflikt geschaffen wurde und noch geschaffen wird zwischen Eltern und Kindern, und bei welchem zwischen beiden die Schule steht, d. h. eigentlich der jeweilige Lehrer, dem beständig die Ohren summen müßten von all den aus Unkenntnis der Sache geflossenen Urteilen über ihn und sein Lehrverfahren.

Wie wunderbar erscheinen allen jenen, die der Reformbewegung auf neusprachlichem Gebiet völlig fern stehen, die phonetischen Übungen, wie sie die Reformer behufs Erzielung einer korrekten Aussprache verlangen und auch ausführen lassen. Wie ganz anders hören Vater und Mutter von ihren Kindern die Aussprache so vieler Wörter, als sie selbst sie dereinst gelernt haben. Wie verwundert schütteln die Eltern die Köpfe, wenn der Junge behauptet, daß er nichts zum „Übersetzen" aufbekomme, es wird ihm garnicht geglaubt und selbst das Zeugnis des Mitschülers wird mit großem Zweifel aufgenommen. Muß man sich aber doch wohl oder übel bequemen, die Behauptung ernst zu nehmen, so macht man seiner Verwunderung über den Unterricht von heutzutage Luft in allerlei absprechenden

Bemerkungen über Schule und Lehrer, die beider Ansehen gewiß nicht erhöhen können.

Wer wagt da zu bestreiten, daß die Schule selbst ein hohes Interesse daran hat, wenn das gebildete Publikum belehrt wird über das Wesen der Reform im neusprachlichen Unterricht. Diese Belehrung in weiteste Kreise zu tragen, ist der erste Zweck dieser Schrift. Bei der Bearbeitung des Werkchens war sodann mein Augenmerk stets darauf gerichtet, die hier besprochene Aufgabe in der Weise zu lösen, daß durch diese eine zweite, nicht minder wichtige, nicht beeinträchtigt werde. Diese Aufgabe besteht darin, meinen jüngeren Kollegen und Kolleginnen mit seminarischer Bildung ein brauchbares Hülfsmittel zu bieten.

Harren auch viele Wünsche der Lehrerwelt in Bezug auf Erweiterung und Vertiefung ihrer Vorbildung noch der Erfüllung, vieles ist doch schon erreicht worden: Die Zahl der Anstalten mit obligatorischem fremdsprachlichen Unterricht ist mehr und mehr gewachsen und somit auch die Zahl derer, die mit fremdsprachlichen Kenntnissen ausgerüstet ins Amt treten.

Daß aber dieses fremdsprachliche Wissen und Können weiterer Pflege bedarf, wenn es nicht verkümmern soll, das ist bei der geringen Stundenzahl, die diesem Unterrichtsgegenstande an den Seminaren gewidmet ist, selbstverständlich. Bei dieser Fortbildung wird das vorliegende Werkchen gewiß recht vielen ein willkommenes Hilfsmittel sein.

Wo an den Seminaren dem neusprachlichen Unterrichte aber eine hinlängliche Stundenzahl zugewiesen ist, wie an manchen Lehrerinnenbildungsanstalten, da könnte auch das Buch im Unterrichte selbst als Anhang zu den jeweilig eingeführten Lehrbüchern nutzbringende Verwendung finden.

Doch die wichtigsten Dienste wird das Werkchen denjenigen der jüngeren Lehrer bieten, die auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen und derjenigen für Rektoren sich vorbereiten.

Besonders bei der Bearbeitung der Kapitel 1—4 habe ich den sich hier ergebenden Bedürfnissen Rechnung zu tragen ge-

sucht. Ein Werk, das diesen Bedürfnissen voll genügte, existiert meines Wissens nicht. Die größeren Werke von Wendt, Münch, Glauning u. a. werden aus mehrfachen Gründen nur selten von den Prüfungskandidaten als Studienquelle benutzt werden und ein kleineres Werk, das dem gedachten Zwecke dienen soll, Schwochow „Kurzgefaßte Methodik für den fremdsprachlichen Unterricht" (Ein Separatabdruck aus dem größeren Werke des Verfassers „Die Fortbildung des Lehrers im Amt") bietet teils zu viel, teils zu wenig, es kann aber wegen seiner gutdurchgeführten Lehrproben und seines reichen Literaturnachweises auch neben dem vorliegenden Werke mit Nutzen gebraucht werden.

Zu den hier besprochenen zwei Aufgaben, die das Werkchen zu lösen bestimmt ist, gesellt sich nun noch eine dritte.

So viele Schüler verlassen eine höhere Lehranstalt, ohne zum Abschluß gelangt zu sein. Die meisten von diesen widmen sich dem kaufmännischen Berufe, in welchem sie aus Mangel an Uebung ihr bischen Französisch bezw. Englisch, oder auch beides gar bald verlernt haben. Nicht gering auch ist die Zahl derjenigen, die aus den Mittelklassen der Gymnasien oder aus der Volksschule in die kaufmännische Lehre eintreten, ohne vorher irgend welchen neusprachlichen Unterricht genossen zu haben. Bei all diesen macht sich früher oder später das Bedürfnis geltend, das Versäumte nachzuholen, und nun irren sie umher wie die Schafe in die Wüste. Wie selten, daß einer von ihnen zu seinem Ziele auch den rechten Weg findet. In meiner Eigenschaft als Lehrer für französische Sprache einschließlich der Handelskorrespondenz an den Unterrichtsanstalten des Vereins „Merkur" in Nürnberg habe ich Gelegenheit gehabt, einen tiefen Blick zu tun in den neusprachlichen Unterrichtsbetrieb, wie er sich denen bietet, die eines sachmännischen Rats entbehren, oder in ihres Herzens Einfalt einen solchen gar nicht suchen. Aus meiner reichen Erfahrung hier nur zwei Beispiele statt vieler: Ein junger Kaufmann mit guter Vorbildung im Lateinischen will sich die Kenntnis erwerben, eine einfache französische Geschäftskorrespondenz führen zu können. Die vielver-

sprechenden Inserate der Berlitz-School ziehen ihn an. Er belegt die geforderte Anzahl von Stunden, bezahlt sie pränumerando und beginnt seinen Unterricht. Nach Aufwand von reichen Opfern an Zeit und Geld muß er sich überzeugen, daß er auf diesem Wege überhaupt nie lernen wird, einen Geschäftsbrief in französischer Sprache zu schreiben. —

Ein anderer kommt, seinen Vorkenntnissen entsprechend, Aufnahme zu finden in irgend einen Unterrichtskursus. Auf die Frage, ob er einen besonderen Zweck mit dem Unterricht verfolge, erhalte ich die Antwort: Ja, ich will nach Frankreich, wenn ich soviel Französisch gelernt habe. Im Verlaufe des Gespräches erfahre ich nun weiter, daß der junge Mann schon 1½ Jahre bei Frl. N. N. Unterricht genossen und dort im kleinen Ploetz mit den alten Römern und Karthagern, mit Cicero und Catilina sich gehörig abgeplagt hat; aber auch nur den einfachsten Gedanken selbständig in französischer Sprache äußern zu können, das hatte er nicht gelernt und würde es in den nächsten 10 Jahren auch nicht gelernt haben. Diesem habe ich geantwortet: Gehen Sie in die Berlitz-School und sagen Sie, zu welchem Zwecke Sie Französisch lernen wollen.

Wenn ich der Tausende gedenke, die so ständig in der Irre wandeln, ohne je das gesteckte Ziel zu erreichen, möchte ich ausrufen: Mich jammert des Volks!

Auch allen diesen möchte das Büchlein ein zuverlässiger Führer sein. Das ist mein sehnlichster Wunsch. Daß er nicht in Erfüllung gehen wird, das weiß ich, denn es wird nicht alle erreichen, die dieses Führers bedürfen, aber viel und recht viel ist schon damit geholfen, wenn ein großer Teil vor bitterer Enttäuschung bewahrt bleibt.

I. Kurzer Abriß der Geschichte

a) der französischen Sprache.

Das heutige Frankreich bildete einen Teil des transalpinischen Gallien. Zu diesem Reiche gehörte außerdem noch ein großer Teil der Schweiz, das linksrheinische Deutschland, Belgien und die Niederlande. Die Bewohner dieses Landes waren ein den Germanen sehr ähnlicher keltischer Volksstamm, die Gallier, bei denen wir wieder mehrere Völkerschaften unterscheiden. Eine dieser Völkerschaften, die senonischen Gallier, fielen unter ihrem Führer Brennus im Jahre 288 in Etrurien ein, schlugen die Römer an der Allia und nahmen Rom ein. Aber nicht lange darnach unternahmen die Römer ihre Eroberungszüge nach Gallien; sie eroberten zuerst das südliche Gallien, dann das südöstliche und schließlich unterwarf Julius Cäsar das ganze Land bis an den Rhein der römischen Herrschaft. Zu Cäsars Zeit war aber das Land schon stark durchsetzt von germanischen Elementen, von Helvetiern, Sueben, Teuchterern, Usipetern und anderen, die auf die Bildung der Sprache nicht ohne Einfluß gewesen sind, so daß das Gallische (Keltische) vielfach mit deutschen Stämmen durchsetzt wurde. Unter römischer Herrschaft hat dann Gallien einige Jahrhunderte ununterbrochen Frieden genossen, währenddem das Land zu großem Wohlstand gelangte. Gallien war nun eine römische Provinz, durch römische Beamte, Soldaten und Ansiedler fanden römische Sitte, Weise und Sprache immermehr Eingang. Bald wurde die römische Sprache Amtssprache und damit war ihre Vor-

herrschaft gesichert, und nach und nach verschmolz Gallisch und Römisch zu einer Sprache, jedoch unter dem Einfluß des Germanischen. Wir sehen hier die Umwandlung der germanischen Völker sich vollziehen. Auf diesem Boden wurden Gallier zu Franzosen, wie Westgoten und Sueben jenseits der Pyrenäen zu Spaniern, und die Longobarden jenseits der Alpen zu Italienern geworden sind.

Hätte die römische Herrschaft in Gallien Bestand gehabt, so würde die Sprachbildung sich so gestaltet haben, daß die römische Landsprache (Lingua rustica) alle anderen Sprachformen überwuchert hätte, so aber haben germanische Stämme die römische Herrschaft in Italien gestürzt und nicht lange nachher hat Chlodwig den letzten Rest römischer Macht in Gallien vernichtet, und nun entstand das mächtige Frankenreich, aus dem dann später das jetzige Frankreich und Deutschland hervorgegangen sind.

Noch stärker wurde nun der Einfluß der fränkischen Sprache auf die Bildung des Französischen. Naturgemäß war dieser Einfluß im Norden größer als im Süden und deshalb sehen wir nun eine Scheidung sich vollziehen in Südfranzösisch und Nordfranzösisch. Das Südfranzösisch oder auch Provenzalische war lange Zeit vorherrschend und hat eine reiche Literatur hervorgebracht, doch nach und nach wurde es aus dem Verkehr verdrängt und Franz I. erhob das Nordfranzösische zur Nationalsprache.

Aus diesen kurzen Darlegungen ergibt sich also, daß die französische Sprache hervorgegangen ist aus einer Verschmelzung des Lateinischen mit dem Keltischen unter starker Beeinflussung des Germanischen bezw. des Fränkischen und daß der Wortschatz der französischen Sprache aus den hier genannten Sprachen sich gebildet hat und im Laufe der Sprachentwickelung aus ihnen noch fortwährend seine Bereicherung erfahren hat.

Für die feste Gestaltung der Grammatik sowie die Schaffung einer einheitlichen Rechtschreibung auf wissenschaftlicher Grundlage ist natürlich die lateinische Sprache maßgebend gewesen.

b) der englischen Sprache

In Großbritannien wohnten zu Cäsars Zeiten die keltischen Volksstämme der Briten im Süden, die Kaledonier, später Picten genannt, im Norden. Zu ihnen kamen später noch die aus Irland eingewanderten Scoten, während die Iren den Westen des Landes inne hatten. Weil die Briten die Gallier gegen Cäsar unterstützten, unternahm dieser einen Kriegszug gegen Britannien und machte das Land zu einer römischen Provinz. Doch ist die römische Herrschaft nie zu voller Geltung gekommen und unter dem schwachen Kaiser Honorius schwand der letzte Rest derselben und an ihrer Statt fand das Germanentum Eingang und Einfluß. Die Briten, von den wilden Völkerschaften der Picten und Scoten bedrängt, wendeten sich um Hilfe an die an den norddeutschen Küsten wohnenden germanischen Stämme der Angeln und Sachsen. Unter Führung ihrer Herzöge Hengist und Horsa landeten diese in Britannien, schlugen die Picten und Scoten in ihre bergige Heimat zurück und erklärten sich selbst zum großen Erstaunen der Briten für Herren des Landes. Diese mußten sich wohl oder übel fügen oder sich entschließen, auszuwandern, während von Hengist und Horsa und ihren Nachfolgern immer neue Schaaren sächsischer Ansiedler ins Land gezogen wurden. So gelangte niederdeutsche Sitte und Sprache immer mehr und mehr zur Herrschaft. Im Jahre 600 bestanden bereits die sieben angelsächsischen Reiche Kent, Ostangeln, Sussex, Essex, Nordhumberland, Wessex und Mercia. Diese Reiche wurden im Jahre 827 durch König Egbert zu einem einzigen vereinigt und so der Grund gelegt, zu dem heutigen England.

Zu dieser Zeit war also die herrschende Sprache das Niederdeutsche und sie ist es auch geblieben bis zum Eindringen der Normannen.

In den ältesten Zeiten wurden die Einwohner Dänemarks, Schwedens und Norwegens Normannen genannt. Dieses kriegerische und schiffahrtskundige Volk war der Schrecken aller Küstenländer, und auch die Engländer, wie ich von jetzt an die Bewohner

Britanniens nenne, haben viel unter ihren Einfällen zu leiden gehabt. Später teilten sich die Normannen; ein Teil setzte sich in Britannien, ein anderer in Süditalien, und wieder ein anderer an den nordwestlichen Küstenstrichen des heutigen Frankreichs fest. Aus dieser letzten Niederlassung entstand durch Erweitern des Gebietes, durch Eroberungen das mächtige Reich der Normandie. Hier aber nahmen die rohen Nordlandsrecken mildere Sitten an, wurden Christen und verschafften der französischen Sprache Eingang, die sich unter ihnen ganz besonderer Pflege erfreute.

Der kinderlose König Eduard der Bekenner (1041—1066) hatte in der Jugend am normannischen Hofe gelebt und dieser Eduard soll dem ihm verwandten Herzoge Robert von der Normandie heimlich die Thronfolge für seinen Sohn Wilhelm versprochen haben. Auf dieselbe erhob aber der Graf Harald, ein näherer Verwandter des englischen Königshauses, auch Anspruch und so kam es beim Tode König Eduards wegen der Thronfolge zum Kriege. Die Normannen unter Führung ihres Herzogs Wilhelm, mit dem späteren Beinamen der Eroberer, landeten in England, und in der blutigen Schlacht bei Hastings erstritt sich Wilhelm die Königskrone, ein Ereignis, das das folgenreichste in der ganzen englischen Geschichte genannt zu werden verdient.

Das ganze Leben der Bewohner des Landes sowohl in wirtschaftlicher wie politischer Beziehung erfuhr eine neue Gestaltung: Die Güter des Landes erhielten die normannischen Großen, die in der Schlacht bei Hastings mitgefochten hatten. Diese erteilten wieder Unterlehen an ihre Vasallen und auf diese Weise wurde das Land ein Feudalstaat, der 700 Baronien und 66215 Ritterlehen umfaßte. Die normannisch-französische Sprache wurde Amtssprache, bald Umgangssprache der vornehmen Welt und gewann dann nach und nach auch Boden in weiteren Volksschichten.

Auf die Dauer konnten natürlich zwei Idiome wie das Angelsächsische und das Französische nebeneinander nicht be-

stehen; es mußte eine Verschmelzung eintreten, die sich im 13. Jahrhundert vollzogen hat und mit dem Auftreten des Dichters William Langland (1332—1400) als abgeschlossen betrachtet wird, obwohl die Sprache des Hofes noch lange das Französische blieb, und auch die Gerichtsverhandlungen bis zum Jahre 1362 in französischer Sprache abgehalten wurden.

Das heutige Englisch ist also eine Vermischung des Angelsächsischen mit dem Französischen; das Verhältnis der deutschen Sprachformen zu den romanischen ist etwa $^3/_8$ zu $^5/_8$. Die Verschmelzung zweier so grundverschiedener Sprachen zeigt ihren wohltätigen Einfluß in der Reichhaltigkeit des Wortschatzes und in den abgeschliffenen grammatischen Formen.

II. Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts.

Der Kampf um die Methode im neusprachlichen Unterrichte, der nun ein viertel Jahrhundert geführt wird, ist durchaus keine Sondererscheinung der Neuzeit; schon lange bevor die neueren Sprachen die Bedeutung von heute für unsere Schulen und das praktische Leben gewannen, tobte ein ähnlicher Kampf und gewiß nicht leidenschaftsloser als wir ihn vor unseren Augen sich abspielen sehen. Selbstverständlich war der Kampfplatz den damaligen Verhältnissen entsprechend ein anderer, es waren die von einzelnen hervorragenden Pädagogen gegründeten Unterrichts- und Erziehungsanstalten, wo die sprachreformatorischen Ideen eine Pflegestätte auf der einen und Widerspruch auf der andern Seite fanden; das öffentliche Schulwesen, soweit von einem solchen in jener Zeit überhaupt gesprochen werden kann, blieb fast unberührt von derartigen Bestrebungen.

Der streitbarste Kämpfer um die Methode in älterer Zeit war J. B. Basedow, geboren am 11. Sept. 1723, gestorben am 25. Juli 1790, sein eifrigster Gegner war J. H. Campe und andere tüchtige Schulmänner jener Zeit wie Elers, Gedicke, Gessner und andere. Das darf nicht wundernehmen, wenn man beachtet, daß schon 100 Jahre vor Basedow der Pädagoge Amos Comenius Forderungen für die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, vornehmlich des lateinischen, stellte, die sich, abgesehen von der Phonetik, völlig decken mit den Forderungen der Reformer strengster Richtung unserer Tage.

Basedow duldete in den unteren Klassen keine Grammatik; in den Schulen wurde im fremdsprachlichen Unterricht über Dinge des alltäglichen Lebens gesprochen auf Grund der Anschauung. Das war schon aus dem Grunde ein arger Fehlgriff, weil viele dieser Dinge sich lateinisch gar nicht richtig bezeichnen lassen. Derartige Verirrungen auf dem Wege zu einem sonst erstrebenswerten Ziele finden sich aber überall, bei allen Vertretern der verschiedenen Unterrichtsmethoden, wovon im Einzelnen später noch die Rede sein wird, doch sei hier im Voraus schon bemerkt, daß diese Schrift nicht eingreifen will in den Kampf; sie will vielmehr für weitere Kreise des interessierten Publikums belehrend und aufklärend wirken, und deshalb wird sie den einzelnen Methoden objektiv gegenüber stehen und bei der Beurteilung derselben stets den Unterrichtszweck in den Vordergrund rücken. Diesen Standpunkt festzuhalten, fällt mir um so leichter, als ich nicht zu denen zähle, deren Losungswort lautet: Es gibt nur eine richtige Methode und das ist natürlich die unsere! Studium und Erfahrung lehren, daß die Menschen zu allen Zeiten bei gleicher Grundidee und gleichen Zielen durch verschiedene Methoden zu gründlichen und richtigen Kenntnissen gelangt sind, die Vorbedingung dafür bildet die Person des Lehrers und in diesem Sinne enthält der bekannte Ausspruch immer noch eine Wahrheit, der Lehrer ist die Methode.

Ich lasse hier nun eine kurze Besprechung der einzelnen Unterrichtsmethoden folgen:

A. Die grammatische Methode.

Abgesehen von den Fällen, da das Französische an den Höfen der Fürsten und in den Familien des hohen Adels als Unterhaltungssprache gesprochen und von Franzosen oder Französinnen gelehrt wurde, fanden die neueren Sprachen erst Beachtung nach der Gründung der Realschulen. Die erste dieser Anstalten wurde in Berlin im Jahre 1747 gegründet. In diesen Schulen wurde statt des Griechischen (Latein bestand fort) Französisch gelehrt. Der Unterrichtsbetrieb wurde aber ganz dem Lateinischen angepaßt, d. h. die Sprache sollte durch Regeln gelernt werden. Der Unterricht wurde erteilt auf Grund einer systematischen Grammatik. Erst wurden die Aussprecheregeln gegeben, dann folgten in systematischer Reihenfolge die Wortarten, daran schloß sich die Deklination des Substantivs und Pronomens und schließlich wurde die Konjugation des Verbums geübt. Erst dann schritt man zu Satzbildungen und zum Übersetzen. Das Übersetzen wurde gleichfalls so traktiert, wie es im Lateinischen üblich war, d. h. es wurde vorwiegend aus der Fremdsprache in die Muttersprache übersetzt.

Die meisten dem Unterrichte in der Grammatik zu Grunde liegenden Lehrbücher waren solche, wie sie für Franzosen geschrieben waren, und genau den lateinischen nachgebildet.

Die Lehrer in jener Zeit waren mit ganz geringer Ausnahme Franzosen, die bei uns den Titel Sprachmeister führten. Nur wenige von ihnen hatten eine pädagogische Ausbildung genossen, sie rekrutierten sich aus allen Berufsarten.

Wenn diese Methode nennenswerte Erfolge nicht zu verzeichnen hat, so hat das seinen wesentlichen Gruud in dem Verkennen des Unterschiedes zwischen den alten und neueren Sprachen, sodann aber in der geringen Qualifikation der Lehrer.

Das Gute an dieser Methode besteht darin, daß sie eine wissenschaftliche Darstellung des Systems der Fremdsprache vermittelt, was damals, wo man das Erlernen der Sprache nur als ein formales Mittel der Geistesbildung betrachtete, immer-

hin etwas zu bedeuten hatte. Daß der Unterricht im ersten und zweiten Jahre furchtbar langweilig war und Interesse daran nicht aufkommen ließ, betrachtete man als etwas Selbstverständliches und tröstete sich während dieser Zeit mit der Aussicht auf die Lektüre, die als eine angenehme Abwechselung vom Lehrer und Schüler sehnlichst erwartet wurde. Wenn es auch zu unserer Zeit noch Philologen gibt, die der Anordnung des Unterrichtsstoffes, wie die oben bezeichneten Grammatiken ihn boten, ein Lob singen, so kann sie doch als überwunden bezeichnet werden. Eine vermeintliche Verbesserung der grammatischen Methode sollte

B. Die Meidingersche Methode

bringen.

Johann Valentin Meidinger, geboren zu Frankfurt a. M. 1756, gestorben daselbst 1822, gab im Jahre 1783 eine französische Grammatik heraus, deren vollständiger Titel lautet: „Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann.“ Man sieht an Versprechungen läßt es der Verfasser nicht fehlen, seine Reklame kann sich derjenigen gewisser Sprachinstitute der Jetztzeit, würdig an die Seite stellen. Ich darf getrost behaupten: Niemand hat nach der Methode Meidinger in kurzer Zeit gründlich Französisch gelernt, trotz der 40 Auflagen seiner Grammatik. Diese Behauptung gilt übrigens nicht nur für die Meidingersche Methode, sie gilt von allen: Es gibt keine Methode und wird nie eine geben, nach welcher auf eine sehr leichte Art und in kurzer Zeit eine fremde Sprache gründlich gelernt werden könnte. Doch zurück zur Sache. Die Meidingersche Methode unterscheidet sich von der bis dahin üblichen in Folgendem:

a) Schon bei der Behandlung der Wortlehre zog Meidinger das Wichtigste aus der Syntax heran.

b) Die Regeln werden noch bevor das Verbum zur Ein-

übung gelangt ist, an unvollständigen Sätzen sogen. Satzsplittern eingeübt.

c) Statt der Einzelsätze der grammatischen Methode verwendet man zusammenhängende Stücke, meistens Anekdoten, um den Unterricht „ergötzlich“ zu machen.

d) Bei dem Übersetzen wird das Hauptgewicht gelegt auf das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde Sprache.

Etwas modifiziert wurde die Meidingerscher Methode von einem seiner Schüler Joh. Christ. Fick, der sie auch auf das Englische angewendet hat. Dieser ließ 1798 seine englische Sprachlehre erscheinen unter dem Titel: Praktische englische Sprachlehre. Wie sehr F. von dem Nutzen des Übersetzens in die fremde Sprache überzeugt war, das zeigt sich in folgenden Ausführungen: „Der größte Teil derjenigen, welche die englische Sprache lernen, wollen sie auch sprechen, und das wird (die mündliche Unterhaltung ausgenommen) durch nichts so sehr erleichtert, als durch das Übersetzen in diese Sprache, weniger das Lesen englischer Bücher allein.“ [1])

Es läßt sich kaum behaupten, daß Meidinger, seine Schüler und Nachahmer Verbesserungen gegen die grammatische Methode gebracht haben, und wenn doch, so wäre es wohl die, den Unterricht etwas mehr belebt zu haben, teils durch die Verwendung seiner Satzsplitter, teils durch den zusammenhängenden Übungsstoff, seine auserlesenen Histörchen. Dem gegenüber bedeutet aber seine starke Betonung des Wertes der Übersetzung in die fremde Sprache einen Mangel, der noch vergrößert wird durch das häufige Vorwegnehmen und Darbieten von Unterrichtsstoff, der erst später zur Behandlung gelangt. Hierdurch wurden Schüler und deren Umgebung in eine arge Selbsttäuschung versetzt und erhalten, so daß die Leistungsfähigkeit als Unterrichtsresultat bei weitem überschätzt wurde.

In chronologischer Folge wäre hier noch heranzuziehen die Methode Hamilton und Jacotot, ich glaube aber, sie bei

[1]) Vietor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Teubner.



Besprechung der analytischen Methode anführen zu müssen. Hier sei nur bemerkt, daß der zusammenhängende Text, den sie boten, für Kinder so viel Schwierigkeiten enthielt, daß diese Methode auf den öffentlichen Unterricht keinen Einfluß gewinnen konnte.

C. Die Seidenstückersche Methode.

Joh. Hch. Ph. Seidenstücker, geboren 1765, gestorben 1817 glaubte den Mangel der eben angedeuteten Methode von Hamilton und Jacotot dadurch beseitigen zu können, daß er den schwierigen, zusammenhängenden Stoff durch Einzelsätze ersetze, die anfangs ganz leicht waren, und an denen die betreffenden grammatischen Regeln veranschaulicht wurden. Sein Buch führt den Titel: Elementarbuch der französischen Sprache und ist 1811 erschienen.

Dadurch, daß Seidenstücker vom Satz und in diesem vom einzelnen Satzglied ausging, tat er in Wirklichkeit den weiten Schritt zurück, von der analytischen zur synthetischen Methode; aber gegen die Meidingersche bedeutet seine Methode immerhin einen Fortschritt. Er bietet keinerlei Hilfen unter dem Texte und gewöhnt somit den Schüler von vornherein an Selbständigkeit; er gibt keine grammatische Regel, sondern überläßt dies dem Lehrer, ebenso fehlen Regeln für die Aussprache, auch diese soll durch Vor- und Nachsprechen erlernt werden.

Die Seidenstückersche Methode hat die weiteste Verbreitung gefunden, besonders in den vielen Nachahmungen und Verbesserungen. Unter den Bearbeitern dieser Methode sind die bekanntesten Joh. Fr. Ahn und Karl Plötz.[1])

Plötz' Verbesserungen bestehen nun darin, daß er auch Regeln für die Aussprache, systematisch angeordnet, gibt, in gleicher Anordnung auch Regeln für die Grammatik und Beispielssätze für diese. Das Satzmaterial hat Plötz bedeutend erweitert und das Ganze in gleichmäßige Portionen abgeteilt.

---

[1]) J. F. Ahn, prakt. Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache. Köln 1834 (jetzt über 200 Auflagen); Dr. Karl Plötz, Französisches Elementarbuch, Berlin 1847 (jetzt die 42. Auflage.)

Ich will Plötz' hohes Verdienst um den neusprachlichen Unterricht nicht schmälern; dieses Verdienst besteht aber nicht in der Darbietung und Verbesserung der Seidenstückerschen Methode in der Form seines Elementarbuches. Der große Fehler dieser Plötzschen Methode, dessen er sich aber nicht bewußt gewesen ist, besteht darin, daß dem Lehrer absolut nichts zu tun übrig bleibt; der Lehrer braucht auch nicht mehr zu können, als er in der jeweiligen Lektion zu bieten hat. Diese Tatsache aber hat entschieden viel Unheil schon gestiftet. Dem Lehrer ist bei Befolgung des von Plötz vorgezeichneten Weges fast kein Mittel an die Hand gegeben, das Interesse für den Unterricht bei seinen Schülern zu beleben. Das ewige Einerlei: Vokabeln, Regeln, Herübersetzen und Hinübersetzen wirkt selbst auf den Lehrer geistig lähmend und umsomehr, je tüchtiger er ist. Doch die größte Gefahr liegt darin, daß die Plötz'schen Elementarbücher schon Tausenden das Rüstzeug geboten haben und noch bieten, um als Stundengeber Unheil zu stiften.

Wie bequem und leicht ist es doch, nach dem Elementarbuch oder der Elementargrammatik Stunden zu geben, und wie groß ist auch die Zahl derer, die vielleicht noch getrieben durch äußeren Zwang der Versuchung nicht widerstehen können, Sprachunterricht zu erteilen. In jeder Stadt sind derartige Existenzen in geringerer oder größerer Zahl und in jedem Städtchen mindestens in einem Exemplare zu finden. Nähme man diesen den Plötz aus der Hand mit der Weisung, ihn durch ein Lehrbuch vom Standpunkte der strengen Reform oder auch von demjenigen der vermittelnden Methode zu ersetzen, der Betrieb würde sofort eingestellt werden. Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, daß die Neubearbeitungen der Plötz'schen Bücher von Gustav Plötz und Kares manche Verbesserungen aufweisen, besonders in den Teilen für die Mittel- und Oberstufe. Diese Bücher beherrschen auch heute noch einen großen Teil unserer Lehranstalten, namentlich diejenigen Norddeutschlands.

Eine besondere Richtung der Seidenstückerschen Methode

bildet die historisch-genetische Methode. Sie findet ihre Begründung in Lindner und Mayer: Genetische Methode des schulgemäßen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. In der Anordnung des Stoffes gehen die Begründer und Vertreter derselben von der Seidenstückerschen Methode nur unwesentlich ab. Neu ist aber bei ihnen die Forderung, auch die wissenschaftlichen Ergebnisse der Sprachforschung und Sprachvergleichung im Unterrichte mit zu berücksichtigen.

Diese Methode, die also auf Wahrung des etymologischen Prinzips beruht, konnte natürlich nur in Betracht kommen für humanistische Anstalten, wo die lebende Sprache gelehrt und gelernt wird, um als Mittel zur Erhöhung der formalen Bildung oder des wissenschaftlichen Interesses zu dienen.

Wenn auch die wissenschaftliche Methode, wie sie auch vielfach genannt wird, für die große Menge derjenigen, die eine fremde Sprache lernen, außer Betracht kommt, so verdient sie doch ernste Beachtung und Anerkennung schon aus dem Grunde, weil sie an den Lehrer hohe Anforderungen stellt und so dazu beiträgt, der oft sich zeigenden Neigung, die Neuphilologen als Philologen zweiten Grades zu betrachten, entgegen zu arbeiten.

Außer den schon genannten sind die Hauptvertreter der wissenschaftlichen Methode für das Französische Benecke (Französische Schulgrammatik, Potsdam) Knebel-Probst, (Französische Schulgrammatik, Leipzig), für das Englische Gesenius (Lehrbuch der englischen Sprache, Halle) und Zimmermann (englische Schulgrammatik, Halle). Z. versucht die Anwendung der genetischen Methode auch in Lehranstalten ohne Latein und Griechisch; seine Schulgrammatik hat bis jetzt 45 Auflagen erlebt.

Bevor ich nun zu den neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts übergehe, habe ich noch einer Methode zu gedenken, von der schon oben einmal kurz die Rede war.

D. Die Methode Jacotot-Hamilton.

Die Methode Jacotot-Hamilton wird auch analytische Methode genannt. Diese jahrhundertealte Methode ist ausgebildet nach den Grundsätzen des Comenius und Ratichius: Erst die Sache dann die Regel! Für den fremdsprachlichen Unterricht haben Hamilton, Jacotot und Robertson diesen pädagogischen Grundsatz nutzbar gemacht. Jacotot hat in seinem „Engseignement universal“ 1823 jene Grundsätze dargelegt. Unabhängig von Jacotot trat Hamilton mit den gleichen Forderungen hervor in „The Hamiltonian System“ 1829. Praktisch verwertet hat H. seine Methode, um die lateinische Sprache zu lehren. Robertson hat sodann diese Grundsätze für das Erlernen der englischen Sprache angewendet. Die Grundgedanken dieser Methode finden sich auch in der modernen Reform. Mit der letzteren im Widerspruch aber steht sie dadurch, daß die Aneignung in mechanischer Weise erfolgt und das eigentliche Sprechen bis an den Schluß des Unterrichts aufgespart wird. Dem Schüler wird zusammenhängende Lektüre, eingeteilt in kleine Stückchen, in die Hand gegeben. Unter dem fremdsprachlichen Text steht die wörtliche Übersetzung, weshalb diese Methode auch Interlinear-Methode genannt wird. Hamilton benutzt zum Lehren des Lateinischen das Evangelium St. Johannis; der erste Satz lautet:

Initio omnium rerum fuit verbum;
(Im) Anfange aller Dinge war Wort
verbum apud Deum fuit, Deus fuit verbum.
Wort bei Gott war Gott war Wort.

Jacotot nimmt zum Unterrichtsstoffe den Télémaque; Robertson behandelt einen historischen Stoff; seine Darstellung gestaltet sich so:

We are told, that the sultan Mahomed by his perpetual
Wir sind gesagt, daß der Sultan Mahomed durch seine beständigen
wars abroad and his tyrany at home had filled the dominions
Kriege außerhalb und seine Tyrannei daheim hatte angefüllt die Staaten

of his forefathers with ruin and desolation and had unpeopled
seiner Vorfahren mit Verderben und Verzweiflung und hatte entvölkert
the Persian empire.
das persische Reich.

Auf diese Weise soll nach der analytischen Methode der Schüler lesen und übersetzen und schließlich auch sprechen lernen. Die Gesetze der Formenlehre soll er selbst finden.

Es muß auf den ersten Blick einleuchten, daß schon des schwierigen Unterrichtsstoffes wegen diese Methode für die Schule nicht paßt; beim Einzelunterricht jedoch, auch im Klassenunterrichte bei geringer Schülerzahl und genügender Fassungskraft, am meisten aber beim Selbstunterricht hat die analytische Methode sich häufig bewährt. Das beweisen die vielen Erfolge, die das empfehlenswerte Unterrichtswerk von Toussaint-Langenscheidt, wovon im späteren Kapitel noch die Rede sein wird, aufzuweisen hat.

E. Die Anschauungsmethode.

Für den gesamten Unterricht hat Amos Comenius die Forderung aufgestellt: die Anschauung ist der Ausgangspunkt jeder Unterweisung, und er schuf auch selbst das erste Unterrichtswerk, das auf diesen Grundsatz aufgebaut war. Es ist dies sein Orbis pictus (gemalte Welt). An dieses Werk haben sich sodann viele Lehrbücher angeschlossen, in denen das Anschauungsprinzip auch auf das Lehren der lateinischen Sprache angewendet wird.

Für das Französische haben dann später die Philanthropen die Anschauungsmethode in Anwendung gebracht; sie ist dann aber für lange Zeit außer Gebrauch gekommen, bis sie um die Mitte des vorigen Jahrhunderts wieder ausgegraben wurde und von Louvier in Hamburg an seiner Unterrichts-Anstalt, wie es heißt mit gutem Erfolge, durchgeführt wurde. Fast gleichzeitig erschien die Schrift des Frankfurter Lehrers Ducotterd: Die Anschauung auf den Elementarunterricht der französischen Sprache angewendet, Wiesbaden. In

diesem Buche waren die Wilkeschen Anschauungsbilder, die lange Zeit in den Volksschulen dem Anschauungsunterricht zugrunde gelegt waren, Ausgangspunkt des Unterrichts. Die Vertreter der Anschauungsmethode für den fremdsprachlichen Unterricht wuchsen nach und nach zu einer stattlichen Zahl heran und die Schriften einzelner derselben haben eine weite Verbreitung gefunden. An die Stelle der Bilder ist inzwischen bei den meisten Autoren die direkte Anschauung getreten. Die nächste Umgebung des Schülers, die Körperteile, die Kleidung, das Schulzimmer, die Geräte werden fremdsprachlich benannt und zur Bildung von einfachen Sätzen verwendet. Erstes Erfordernis ist, daß alles in der fremden Sprache gesprochen wird.

Zur besseren Orientierung lasse ich hier den Anfang der ersten Lektion eines Unterrichts auf Grund der Anschauung folgen, entnommen aus E. Baranius: Ein Beispiel für mündliche Erteilung neusprachlichen Unterrichts ohne Hilfe der Muttersprache. Bemerkt sei, daß in der Klasse 25 Schüler sich befanden, Knaben und Mädchen, und daß keines dieser Kinder Deutsch konnte. (Der Unterricht wurde in Dorpat erteilt.)

Lektion I.

(Indem ich wiederholt meine Hand vorzeige, sage ich:) Das ist eine Hand. (Dasselbe wiederhole ich, indem ich auf die Hände der Kinder zeige). Frage: Was ist das? Antwort: Das ist eine Hand. Übung (Anschauung wiederholt): Das ist meine Hand, das ist deine Hand und so fort.

Meines Erachtens ist es eine arge Selbsttäuschung, anzunehmen, daß bei dieser Methode wirklich die Muttersprache ganz verbannt ist; der Schüler wird jeden ihm neu dargebotenen Gegenstand mit der Bezeichnung in der Muttersprache rekognoszieren. Hebt der französische Lehrer eine Hand empor und sagt dabei: „C'est une main", so wird in jedem Kinde durch die Anschauung Begriff und Bezeichnung Hand hervorgerufen, bis zur Aufnahme des französischen Wortes „main" ist aber

noch ein weiter Weg, der bedeutend abgekürzt würde dadurch, daß die Muttersprache die Vermittelung übernimmt. Demgegenüber wendet man ein: Das ist nicht naturgemäß! Als wenn jener Weg, auf welchem der Schüler zu dem Worte „une main“ gelangt, naturgemäß wäre. Wie grundverschieden sind die Vorgänge, die wir Spracheaneignung nennen, bei dem Kinde, das seine Muttersprache lernt und dem Schüler, der eine fremde Sprache lernt. Das möge an dieser Stelle genügen, die Wichtigkeit des Gegenstandes aber veranlaßt mich, ihm weiter unten ein besonderes Kapitel zu widmen. Unter gewissen Voraussetzungen kann auch die Anschauungsmethode gute Erfolge erzielen. Die wichtigsten dieser Voraussetzungen sind: 1. Lehrer, welche nicht nur die fremde Sprache völlig beherrschen, sondern auch hervorragende pädagogische Befähigung besitzen. 2. Geringe Schülerzahl in den Klassen oder Kursen. 3. Möglichst viel Unterrichtsstunden, mindestens täglich eine solche, denn sonst geht von der einen Stunde zur anderen zu viel verloren.

F. Die analytisch-direkte Methode.

Diese Methode, auch Neue Methode, Natürliche Methode, Imitative Methode, Analytisch-induktive Methode genannt, steht mit der Anschauungsmethode in engster Beziehung. Man hat sie deshalb auch wohl Moderne Anschauungsmethode genannt. Sie ist hervorgegangen aus den Forderungen einer Anzahl Schulmänner, die die geringen Resultate des neusprachlichen Unterrichts und vor allem die Überbürdung der Schüler zurückführten auf die herrschende Methode im neusprachlichen Unterricht. Diese Forderungen lassen sich kurz zusammenfassen in folgende Sätze:

1. Sorgfältige Pflege der Aussprache auf Grund der Phonetik und Lautphysiologie.

2. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht die Lektüre bezw. die Anschauung.

3. Die zu lehrende Sprache ist Unterrichtssprache ohne Mithilfe der Muttersprache.

4. Lernen der Grammatik aus der Lektüre, daher die Bezeichnung analytisch-induktive Methode; keine Regeln.

5. Kein Übersetzen, besonders nicht aus der Muttersprache in die fremde Sprache.

Die Urteile über diese Methode sind heute noch nicht abgeschlossen; aber so viel darf wohl gesagt werden, daß die lauten Stimmen, mit denen ihre Anhänger ihre Erfolge rühmten, bedeutend leiser geworden sind und daß die Zahl ihrer Lobredner überhaupt viel geringer geworden ist. Als Beweis will ich unter den vielen nur eine Stimme anführen, die umsomehr ins Gewicht fallen muß, als sie von einem Manne herrührt, der zu den eifrigsten Verfechtern der Reformmethode gehörte und zu dem als Lehrer an einer der Reformschulen zu Frankfurt a. M., wo die Methode unter den denkbar günstigsten Bedingungen angewendet wurde, Gelegenheit hatte, über ihre Resultate Beobachtungen anzustellen, um auf Grund derselben ein Urteil zu fällen. Dieser Mann ist Dr. P. Wohlfeil; er sagt[1]): „Für den französischen Unterricht werden an den Frankfurter höheren Schulen hauptsächlich die Reformbücher von Banner, Rossmann-Schmidt und Kühn benutzt. Während Kühn und Banner ihre Bücher bescheidener Weise nur als Lese- bezw. Lese- und Übungsbücher bezeichnen und das beim Unterricht einzuschlagende Verfahren mehr oder weniger dem Ermessen des Lehrers anheim stellen, haben wir es bei Rossmann-Schmidt mit einem Lehrbuche der französischen Sprache und einer streng vorgeschriebenen Unterrichtsmethode zu tun. Der Gebrauch des letzteren Buches wird daher am ehesten ein Urteil darüber gestatten, wie sich die Radikale Methode (denn diese kommt darin zum vollen Ausdruck) im Schulunterrichte bewährt hat. An der Schule z. B., an der auch ich tätig bin, ist dieses Buch bereits seit 7 Jahren eingeführt. Ich kann nun die Versicherung abgeben, daß an unserer Anstalt, an der zur Zeit nicht weniger als neun Neuphilologen wirken, auch kein einziger sich befindet, der

[1]) Dr. Paul Wohlfeil, der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode, Frankfurt a. M.

für die Radikale Reformmethode sich erwärmen könnte. Durch den jahrelangen Gebrauch des Buches von Rossmann-Schmidt sind wir alle zu der Überzeugung gekommen, daß der neusprachliche Reformunterricht, solange er sich auf jener extremen Bahn bewegt, es niemals zu einem für Lehrer und Schüler gleichmäßig erfreulichen Resultate bringen kann. Diesen Standpunkt teilen bei weitem wohl die meisten der einstigen Reformer extremster Richtung; sie alle erkennen an, daß die Reform viel gutes gebracht hat, wozu in erster Linie die Zurückweisung der Grammatik aus ihrer dominierenden Stellung zählt, sie wenden sich aber gegen die Übertreibungen und Auswüchse, die den Erfolg beeinträchtigen und die ganzen Bestrebungen in Mißkredit bringen."

So hat sich als eine Frucht der Reformbestrebungen herausgebildet

G. Die vermittelnde Methode.

Jemehr die methodologische Bewegung Rücksicht genommen hat auf die psychologischen Grundfragen, desto mehr mußte sich die Überzeugung Bahn brechen, daß die Behauptung eine Utopie ist: Das Kind kann in der fremden Sprache denken lernen. Mit dieser Erkenntnis fällt aber ganz von selbst der Glaube an eine natürliche Methode, wie die strengen Reformer sie ausbildeten, in sich selbst zusammen. Gibt es aber keine natürliche Methode, d. h. ist das Erlernen fremder Sprachen, in derselben Weise nicht möglich, wie die Muttersprache erlernt wird, dann gebietet es die Notwendigkeit, die Muttersprache als Verständigungsmittel zu benutzen. Eine weitere Folge des geschwundenen Glaubens an eine natürliche Methode ist sodann die Wiederzulassung von Übersetzungen, natürlich in bescheidenerem Maße als dies früher der Fall war. Die vermittelnde Methode ist gegenwärtig die verbreitetste und muß es sein schon aus dem Grunde, weil die Behörden in ihren Lehrplänen und Verordnungen sie zur Voraussetzung haben. Ihre Hauptvertreter,

deren Lehrbücher die weiteste Verbreitung gefunden haben, sind Breymann, Ulbrich, Plattner, Börner, Plötz-Kares, Deutschbein, Plate-Kares, Pünjer u. a.

H. Die Methode Gouin oder das Seriensystem.

Es war mir nicht möglich, die Methode Gouin aus eigener unterrichtlicher Erfahrung oder auch nur aus eigener Anschauung kennen zu lernen, wie ich sogerne gewünscht hätte, umsomehr, als es mir wirklich schwer geworden ist aus der einschlägigen Literatur über alle Einzelheiten dieser wirklich geistreichen Methode eine deutliche Vorstellung zu gewinnen. Daß ich unter solchen Umständen mich nicht berufen fühle als Kritiker meines Amtes zu walten und mit einem abgeschlossenen Urteil diese Kritik zu schließen, ist wohl einleuchtend; ein solches kann ich mir nur anmaßen über einige Bestandteile der Methode Gouin, die sie mit andern gemein hat und über die ich auch an geeigneter Stelle mich verbreitet habe.

Im Jahre 1880 erschien in Paris ein Buch unter dem Titel: L'art d'enseigner et d'étudier les langues, par François Gouin.

In diesem umfangreichen Werke legt Gouin seine Methode dar; aber er hat es nicht verstanden, deutlich und überzeugend zu seinen Lesern zu sprechen. Er wurde nicht verstanden und die Oeffentlichkeit hat damals von Gouin und seiner Methode weiter keine Notiz genommen.

Nach fast 10 Jahren gelangte das Buch durch Zufall in den Besitz des Engländers Howarth Swene, der sich durch die Gouinschen Gedanken mächtig angezogen fühlte, und als ihm das Schicksal einen ehemaligen Schüler Gouins (Victor Bétis), der ein begeisterter Anhänger seines Meisters war, in den Weg führte, beschlossen beide, das Werk in das Englische zu übersetzen. Das geschah im Jahre 1892. Die englische Presse beurteilte das Werk äußerst günstig und wie im Fluge war die Methode Gouin in England und Amerika bekannt und beliebt ge-

worden, während in ihrem Heimatlande Frankreich, kaum Jemand von ihr etwas wußte.

In Deutschland hat zuerst Professor Vietor in Marburg in seinen „Phonetischen Studien“ über die Methode Gouin berichtet, ohne damit gerade der Sache eine größere Anzahl von Freunden und Anhängern zu schaffen. Daran ist aber weder dieser Bericht schuld, noch die Methode selbst, sondern die Schwierigkeit, aus allen theoretischen Darstellungen zu einer vollen Vorstellung zu gelangen und das ist auch bis zum heutigen Tage ein Grund dafür, daß die Methode Gouin eine weitere Verbreitung nicht gefunden hat.

Worin besteht nun aber das Charakteristische der Methode Gouin?

Da fällt uns nun zunächst das in die Augen, was nicht neu ist an dieser Methode, die Forderung nämlich: „Folge den Wegen der Natur und lerne die fremde Sprache wie das Kind seine Muttersprache lernt!“

So sehr ich überzeugt bin, daß diese Forderung unerfüllbar ist, ebensosehr bin ich aber auch davon überzeugt, daß die Methode Gouin nur gewinnen kann, wenn sie sich nicht mehr stützt auf diese Forderung. Da aber in einem späteren Kapitel dieser Schrift von der „Natürlichkeit“ der Sprachenerlernung noch ausführlich die Rede sein soll, so darf ich den Gegenstand hier verlassen.

Die zweite Hauptforderung Gouins lautet: „Stelle die Anschauung in den Dienst des Unterrichts. Das scheint nun auf den ersten Blick auch nichts Neues zu sein, denn diese Forderung ist seit den Tagen des Amos Comenius immer wieder und wieder aufgestellt worden, und doch ist sie bei Gouin etwas Neues. Er verwirft jede äußere Anschauung als Unterrichtsmittel, also auch die Abbildungen und fordert an Stelle derselben geistige Anschauung d. h. der Schüler soll sich vermittelst der inneren Anschauung beim Hören der fremden Laute und Wörter ein Bild machen von dem zu behandelnden Gegenstande oder der sich vollziehenden Handlung. Auf diese

Weise glaubt Gouin den Schüler zum Denken in der Fremdsprache zu führen. Ob es sich hierbei nun um ein wirkliches Denken in der fremden Sprache oder um ein blitzschnelles, unbewußtes Uebersetzen handelt, darüber soll hier nicht gestritten werden, weil es für die Beurteilung der Methode Gouin unwesentlich ist. Auf Grund der Forderung geistiger Anschauung darf dem Schüler natürlich nur solcher Unterrichtsstoff geboten werden, der in seinem Vorstellungsbereiche liegt. Als geeigneten Uebungsstoff betrachtet Gouin Einzelsätze, die aber chronologisch geordnet sind und in einem inneren Zusammenhange zu einander stehen. Hierzu ein Beispiel, das ich Kron, die Methode Gouin entnehme: „Der Hut hängt an dem Haken. Ich gehe auf den Hut zu. Ich strecke meine Hand nach dem Hute aus. Ich ergreife den Hut bei der Krempe. Ich nehme den Hut herunter. Ich nehme eine Hutbürste. Ich bürste den Hut. Ich lege die Bürste wieder an ihren Ort. Ich führe den Hut zu meinem Kopfe. Ich setze ihn auf. Ich rücke ihn gerade und lasse den Rand los.

Das gesamte Wortmaterial der fremden Sprache ordnet G. nach seiner Zusammengehörigkeit in Gruppen und nennt eine solche Gruppe Serie, daher die Bezeichnung Seriensystem.

In diesem Systeme gibt es 5 Generalserien, von denen jede wieder in Spezialserien zerfällt.

Die 5 Generalserien sind: I. Das Hauswesen. II. Die Gesellschaft. III. In der freien Natur. IV. Handwerk. V. Wissenschaft.

Spezialserien:

Ad I: Ortsbegegnung, Kleidung, Wasser, Feuer, Ernährung, Heizung, Hühnerhof, Stall, Gemüsegarten.

Ad II: Stellung und Tätigkeit des Menschen in der Gesellschaft, verschiedene Phasen des Lebens, Schule, Kirche, Kriegsdienst, Spiele, Feste, Krankheit.

Ad III: Schäfer, Jäger, Fischer, Schnitter, Pflüger,

---

[1]) Dr. R. Kron, die Methode Gouin, oder das Seriensystem in Theorie und Praxis II. Auflage. N. G. Elwert, Marburg.

Müller, Bäcker, Wiese, Obstgarten, Weinberg, Garten, Wald und Gewerbe, die mit dem Ackerbau verknüpft sind.

Ad IV: Schneider, Schuster, Hutmacher, und andere Handwerker und Industrien, die sich auf die Kleidung beziehen, Tischler, Bauschreiner, Schlosser, Maurer, und andere auf das Bauhandwerk bezügliche Gewerbe und Industrien.

Ad V: Elemente und Naturkräfte, Mineralien, Pflanzen, Tiere, Raubtiere, Säugetiere, Haustiere, Nagetiere und Vögel (Raub-, Kletter-, Singvögel), Wasservögel, Fische, Amphibien, Reptilien, Insekten, und so weiter.

Jede dieser Spezialserien enthält 50 Übungsstücke, jedes aus 18—20 Sätzen bestehend. Da etwa 20 Spezialserien vorhanden, besteht das ganze Sprachenmaterial aus 50 × 50 Übungsstücken, jedes zu 20 Sätzen = 50000 Sätze.

Was sich in in dem Rahmen einer Spezialserie nicht unterbringen läßt, oder was aus Utilitätsgründen vorweg genommen werden muß, das behandelt Gouin in dem ersten Teile der jeweiligen Unterrichtsstunde und er nennt diesen Teil „das Vorspiel". Solche Vorspiele sind z. B.: Wichtige Tagesereignisse, Unterhaltungen über das Wetter, Begrüßungsformeln und anderes.

Wie steht Gouin nun zu den Forderungen der Reformpartei strengster Richtung? Beide sehen die geringen Erfolge des fremdsprachlichen Unterrichts in unseren Schulen in der Anwendung einer verkehrten Unterrichtsmethode und fordern deswegen eine solche, die der durch die Natur gezeigten möglichst nahe kommt. Beider Wege gehen aber in vielen Stücken weit auseinander.

Gouin benützt während des ersten Drittels der Ausbildungszeit die Muttersprache des Schülers. Meines Erachtens ein Vorteil, durch den viel Zeit und Mühe erspart wird.

Gouin verwirft auch nicht den Unterricht in der Grammatik, sondern nur den seitherigen Betrieb derselben: alles mechanische Deklinieren, Konjugieren, Hersagen abstrakter Regeln; der Schüler soll vielmehr an den Sätzen der Sprachserie zur Beherrschung des grammatischen Stoffes gelangen.

Ein weiteres Abweichen Gouins von den Wegen der Reform zeigt sich in der Zurückweisung der Phonetik. Er verlangt aber eine einwandfreie Aussprache der fremden Laute seitens des Lehrers und er behauptet, daß der Schüler infolge unausgesetzten Hörens in kürzerer Zeit zu einer reineren Aussprache gelangt, als es mit Hilfe der Phonetik geschehen kann.

Nun aber die weitere Frage: Wäre eine Anwendung der Methode Gouin in unseren Schulen durchführbar und wünschenswert? Auf diese Frage möchte ich, abgesehen davon, daß unsere Lehrpläne und Prüfungsvorschriften einer allgemeinen Einführung entgegenstehen, mit einem ja antworten; doch müßte der Unterrichtsbetrieb sich freihalten von den ermüdenden Wiederholungen und der theatralischen Sprache, die sich bei Gouins Unterrichtsverfahren so unangenehm bemerkbar macht. Wohl dem Lehrer, der einen herzlichen Ton findet im Gespräche mit seinen Schülern, gerade während des Unterrichtes; aber jeder erfahrene Lehrer weiß auch, wie schwer die Disziplin leidet, wenn hier die Grenze des Erlaubten überschritten wird. Hat der Lehrer aber mit dauernden Schwierigkeiten bei Aufrechterhaltung der Disziplin zu kämpfen, dann ist ein befriedigender Unterrichtserfolg von vorne herein in Frage gestellt. Liest man den Gouinschen Bericht über den Verlauf einer Lehrstunde, dann fühlt man sich unwillkürlich in eine französische Schule versetzt, in der eine Prüfung abgehalten wird. In einer deutschen Schule ist diese Geschwätzigkeit und Beweglichkeit nicht wohl zu denken. Zur Illustration des Gesagten lasse ich hier ein kleines Stück aus einer Gouinschen Unterrichtsstunde folgen:

Lehrer: Habt Ihr mich verstanden?

Schüler: (alle) Ja, sehr gut!

Lehrer: Das freut mich! Seht Ihr, daß ist der erste Schritt des Übungsstückes, das Euch vor 10 Minuten noch so sonderbar und schwer vorkam. Eben so leicht wie diesen ersten „Schritt“ werdet Ihr die beiden anderen lernen. Bevor wir den zweiten und dritten Schritt aber verarbeiten, wollen wir

zur Abwechslung ein wenig Grammatik spielen. Ihr braucht nichts zu befürchten, die Grammatik, wie wir sie betreiben wollen, ist keineswegs so trocken, wie Ihr vielleicht meinen könntet; im Gegenteil, sie wird Euch große Freude machen. Man muß es nur verstehen, Frau Grammatik richtig zu be-behandeln und sie ist gar nicht so schrecklich. Zu Beginn dieser Stunde sagte ich, daß Ihr am Schluß das ganze Stück vom Öffnen der Türe auf französisch wissen würdet. Ihr werdet nicht das allein, sondern noch mehr wissen, nämlich, Ihr sollt vor Ablauf dieser Stunde die Lektion auch lesen und schreiben lernen usw. usw.

Ein solcher Erguß gehört nicht in die Schule, weder der Form noch dem Inhalte nach. Wie kann man bei 10—11 jährigen Schülern schon voraussetzen, daß sie die Grammatik trocken finden werden, die ihnen doch noch ein fremdes Gebiet ist.

Doch das ist Nebensächliches. Zweifellos enthält die Methode Gouin so viel Beachtenswertes, daß ein Versuch mit ihr, da wo die Verhältnisse es gestatten, nur zu empfehlen ist.

J. Die sogen. Berlitz-Methode.

Da diese Schrift auch praktischen Zwecken dienen soll, da sie gewissermaßen ein Ratgeber sein soll, so darf ich die sogen. Berlitz-Methode nicht unerwähnt lassen; ein wissenschaftliches Interesse bietet sie nicht, denn es gibt keine Methode Berlitz! Sie unterscheidet sich in gar nichts von der auf Seite 19 besprochenen Anschauungsmethode und ist demnach Jahrhunderte alt, also keine Erfindung der Neuzeit, am wenigsten eine solche des Herrn „Professor" Berlitz; sie ist auch kein Produkt amerikanischen Ursprungs, sie wurde in Deutschland angewendet, bevor in Amerika in Schulen fremde Sprachen gelehrt wurden. Echt amerikanisch aber ist die geschäftliche Ausbeutung der in Frage kommenden Unterrichtsmethode. Wenn von einer Berlitz-Methode die Rede ist, so ist darunter nicht etwa ein eigenartiges Lehrverfahren zu verstehen, erdacht von Berlitz, sondern

es ist darunter zu verstehen, die Art und Weise, wie mit den Vorzügen der Anschauungsmethode, den wirklichen oder scheinbaren, ein Geschäft zu machen ist.

Unbestritten soll bleiben, daß mit diesem Lehrverfahren, ob nun in der Berlitz-School oder sonst wo, unter gewissen Verhältnissen gute Erfolge erzielt werden können; tief zu bedauern aber ist, daß durch die aufdringliche Reklame so viele irre geleitet werden und niemals in der Berlitz-School finden, was sie suchen und brauchen. Der jeweilige Inhaber einer Berlitz-School ist Geschäftsmann und darauf angewiesen, so viel aus dem Geschäft herauszuschlagen als nur möglich; von ihm kann nicht wohl verlangt werden, zu sagen: „Lieber junger Mann, Sie sind hier nicht in der rechten Schmiede“ usw. Nein, das sagt er gewiß nicht, sondern er heißt jeden willkommen, der bei ihm anklopft und darin liegt das Übel. Die Zahl derer, die eine Berlitz-School aufsuchen, um sich für praktische Fälle im mündlichen Ausdruck zu üben oder zu vervollständigen, ist gering im Verhältnis zu denjenigen, die mit dem Unterrichte andere Zwecke verfolgen.

Doch sehen wir uns die Sache etwas näher an. Der Prospekt der Berlitz-School trägt an der Spitze das Motto: „Wie Du Deine Muttersprache erlernst, so erlerne auch fremde Sprachen.“ Prof. Berlitz.

Das erscheint gewiß manchen so einleuchtend und selbstverständlich, daß er sich wundert, daß es auch anders sein kann. Und doch ist es eine arge Täuschung; denn wie schon gesagt und weiter noch näher ausgeführt werden soll, kann kein Mensch eine fremde Sprache lernen, wie er seine Muttersprache gelernt hat. Sodann aber wird der Leser in den Glauben versetzt, jenes Motto sei ein Ausspruch des Professors Berlitz, gewissermaßen das Programm seiner Methode. Das ist wieder eine Täuschung. Schon vor Jahrhunderten hat es Schulmänner gegeben, die auch in dem Irrtum befangen waren, der Mensch könne eine fremde Sprache lernen, wie seine Muttersprache und sie stellten die Forderung auf, die als Motto den

Prospekt der Berlitz-School ziert: Wie Du .... Vor mir liegt eine alte Ausgabe von Riemeyers „Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts" **vom Jahre 1818**, da heißt es Band 2. Seite 297:

Wie neuere Sprachen am besten und schnellsten erlernt werden, nämlich ebenso wie die Muttersprache durch den Gebrauch, welcher späterhin die grammatische Behandlung so wenig als bei dieser ausschließt — — Damit ist man stets ziemlich einverstanden gewesen.

Das wurde im Jahre 1818 in siebenter Auflage geschrieben. Wie hiermit, so ist es mit dem Lehrverfahren selbst: Neues findet sich nirgends. Dem auf Seite 20 angeführten Beispiele Lection I nach der Anschauungsmethode lasse ich hier Lection I aus dem Büchelchen des Professors Berlitz folgen:

Le livre.	La plume.	Die hier verzeichneten Gegenstände werden vorgezeigt und beim Zeigen wird die französische Bezeichnung gegeben. Daran schließt sich sodann die Darbietung der Frage-Konstruktion Qu'est-ce que c'est?
Le crayon.	La craie.	
Le papier.	La règle.	
Le tableau.	La table.	
Le rideau.	La chaise.	
Le plafond.	La boîte.	
Le plancher.	La porte.	
Le mur.	La fenêtre.	

Und nun folgen Fragen wie: Est-ce le livre? mit bejahender und verneinender Antwort.

Sodann werden die französischen Bezeichnungen für die Farben gegeben und diese in den weiteren Fragen und Antworten mit verwendet:

De quelle couleur est le plafond? Le plafond est blanc.

Man sieht, es handelt sich hier um dasselbe Lehrverfahren, wie es die Anschauungsmethode von jeher angewendet hat, etwas Neues, was die Bezeichnung „Methode Berlitz" rechtfertigen könnte, vermag ich nicht zu entdecken.

Man sieht auch hier wieder: je größer die Dreistigkeit und Aufdringlichkeit, mit welcher dem Publikum eine Sache aufgedrungen wird, desto größer der Erfolg. Der angebliche „Professor" Berlitz, der Gründer dieses blühenden Industrie-

zweiges ist ein biederer Schwabe namens Berlitzheimer, geboren zu Möhringen in Württemberg. Einer seiner ehemaligen Lehrer versicherte, Berlitzheimer habe das Schuhmacherhandwerk gelernt. Wenn dem so ist, so soll ihm daraus kein Vorwurf gemacht werden, der Umstand würde aber doch manche Praktiken an der Berlitz-School erklären, die doch in Berlitzheimer ihren Urheber haben müssen oder doch von ihm gebilligt werden. Dahin gehört vor allen Dingen die unwürdige Behandlung der Lehrer „Professoren", und diese Behandlungsweise läßt den Schluß zu auf die Qualifikation eines großen Teiles derselben und auf die bittere Notlage, in welcher sich ihrer viele beim Eintritt in ihre Stellungen befunden haben müssen. In dem Vertrage der Lehrer an der Pariser Berlitz-School findet sich folgender Paragraph:

„Le professeur donne tout pouvoir à MM Collogne et Wellhoff ou à leur représentant pour ouvrir les letters et envois qui lui seraient adressés à l'école en prendre connaissance et les garder, s'ils le jugent utile sans qu'il soit besoin de l'en informer, et cela même après son départ de l'école, quel qu'en soit le motif."

(Der Professor erteilt den Herren Collogne und Wellhoff oder ihrem Vertreter das Recht, die Briefe und Sendungen, welche an ihn nach der Schule gerichtet werden sollten, zu öffnen, Kenntnis von ihnen zu nehmen und sie behalten, wenn sie es für nützlich halten, ohne daß es nötig wäre, ihn davon zu unterrichten, und das auch nach seinem Austritt aus der Schule, welches auch der Grund des Austrittes immer sein möge.)

Es ist nicht schwer zu erraten, welche Motive dieses menschenunwürdige Verlangen diktiert haben, und sie lassen einen Schluß ziehen auf vieles andere an den Berlitz Schulen.



III. Das Erlernen der fremden Sprache in Beziehung zur Muttersprache.

Ich hatte im vorhergehenden schon mehrfach Gelegenheit genommen, die Befolgung der Forderung: Lerne die fremde Sprache, wie du die Muttersprache lerntest, als eine unerfüllbare zu bezeichnen. Hier will ich nun versuchen, diese meine Behauptung zu beweisen. Vorher bemerkt sei aber, daß ich für mich durchaus keine Priorität in Anspruch nehme. Der hochangesehene Phonetiker und Sprachforscher Henry Sweet sagt: Die Erlernung einer fremden Sprache ist ein so unnatürlicher Prozeß, wie er nur gedacht werden kann [1]), und Dr. Löwisch, Direktor der Oberrealschule in Weißenfels, kleidet den gleichen Gedanken in diese Form [2]): Es ist die Meinung, daß man die fremde Sprache ohne Vermittelung des Deutschen etwa wie das Kind seine Muttersprache erlernen könne. Das ist bei den stetig entgegenwirkenden Einflüssen der Muttersprache unmöglich u. s. f.

Noch einen dritten Zeugen will ich anführen, es ist Dr. Nagel, Direktor des Realgymnasiums in Vegesack [3]): Eine naturgemäße Methode, eine fremde Sprache zu lernen, gibt es nicht, da die Natur mit der Aneignung einer Sprache, der Muttersprache, zufrieden gestellt ist.

Suchen wir nun die Frage zu beantworten: Wie lernt das Kind seine Muttersprache?

Diese Frage ist kurz dahin zu beantworten: Das Kind lernt seine Muttersprache durch den angeborenen Sprachtrieb, der eine Form des Selbsterhaltungstriebes darstellt. Der Nachahmungstrieb spielt dabei eine ganz untergeordnete Rolle. Es ist ein Irrtum, anzunehmen, wie es seitens der Verfechter

---

[1]) Dr. Tanger, Muß der Sprachunterricht umkehren? Seite 19.

[2]) Dr. M. Löwisch, Die Neugestaltung des französischen und englischen Unterrichts. Schulprogramm des Großherzogl. Realgymnasiums. Eisenach 1906. Seite 7.

[3]) Dr. Nagel, Über imitative und induktive Methode. Begrüßungsschrift der deutschen Philologen-Gesellschaft zu Bremen. 1899. Seite 18.

einer natürlichen Methode geschieht, daß durch die Wahrnehmung (Anschauung und gleichzeitige Darbietung des Namens eines Gegenstandes) die Sprache angeeignet wird. Dieses Anschauen und Nennen des Gegenstandes führt zu nichts weiterem, als zum Verständnis des Wortes, was auch bei hochentwickelten Tieren, besonders bei Hunden, sattsam beobachtet wird. Der gutdressierte Hund holt auf Kommando einen Hut, ein Taschentuch oder anderes. Durch wiederholtes Zeigen und Nennen hat sich bei dem Tiere das Verständnis für das Wort gebildet. Es weiß, was mit dem Wort, der Hut, gemeint ist und handelt dementsprechend; das ist aber doch keine Sprache. Nun könnte man mir entgegenhalten, daß die sogenannten sprechenden Vögel die Gegenstände auch sprachlich bezeichnen können. Nun, die für das Sprechen günstig gestalteten Organe ermöglichen dem Vogel gewisse Lautbilder mechanisch zu wiederholen. Das aber ist wiederum keine Sprache, wenigstens keine lebendige Sprache. Anders beim Kinde: Schon das Lallen desselben ist das Produkt des Bedürfnisses, seine Empfindungen und Begehrungen mitzuteilen, und bevor das Kind das erste Wort spricht, hat es durch seine Umgebung, eben durch die Muttersprache, mannigfache Eindrücke in sich aufgenommen, die eine vorzügliche Vorbedingung bilden für die Aneignung der Sprache. In seiner weiteren Entwickelung wird im Kinde durch die es umgebende Welt immer von neuem der Trieb zum Denken, Fühlen und Wollen angeregt und so in ihm das Bedürfnis des Mitteilens erweckt.

Wie kann von alledem bei einem Menschen die Rede sein, der eine fremde Sprache lernen will? Selbst wenn ein lebhaftes Interesse vorhanden ist, ist dieses doch im Entferntesten nicht zu vergleichen mit dem inneren Drange des Kindes zum Sprechen. Friedr. Nagel sagt in der von mir schon angeführten Schrift: „Das Kind strebt rastlos nach Sprachfertigkeit und zwar, weil hinter dem Werkzeuge seiner Spracherwerbung, dem Gesichts- und Gehörsinne und der Fähigkeit nachzuahmen, hier als Meister ein elementarer unablenkbarer Wille, ein Naturtrieb steht, der ihm in jedem Augenblick Art und Richtung ihrer Aktion zuweist

und ihnen immer neue Kraft zu neuem Antrieb zufließen läßt. Es kann wohl keiner Frage unterliegen, daß der Sprachtrieb nur eine Form des Selbsterhaltungstriebes im Menschen ist, insofern nämlich, als zur Selbsterhaltung im weiteren und tieferen Sinne die Befriedigung nicht nur der physischen, sondern auch der moralischen, geistigen Bedürfnisse gehört." Treffender läßt sich die Frage nach dem Ursprung der Sprache nicht beantworten; denn es ist damit auch zugleich der engen Beziehung Ausdruck gegeben zwischen Denken und Sprechen.

Ist nun unsere Voraussetzung richtig, daß der Mensch seine Sprache erlernt, getrieben durch eine innere Kraft, dann ergeben sich notwendig als weitere Folgerungen:

Der Mensch kann nur e i n e Sprache auf natürlichem Wege erlernen, seine Muttersprache.

Jeder Naturtrieb schwindet mit seiner Befriedigung. Das trifft auch zu mit dem Erlernen der Muttersprache; der Trieb nach Sprachaneignung und Sprachvervollkommnung hört auf, wenn das Maß des persönlichen Bedürfnisses erreicht ist. Hier ist der Grund gegeben für die Schwierigkeit, eine fremde Sprache sich anzueignen und für die verhältnismäßig geringen Erfolge im fremdsprachlichen Unterricht, denn es fehlen all die günstigen Vorbedingungen, die uns das Erlernen der Muttersprache ermöglichen. Und selbst wenn es möglich wäre, alle die günstigen Vorbedingungen für das Erlernen der Fremdsprache für den Unterricht nutzbar zu machen, es wäre doch eitel Bemühen, die fremde Sprache auf natürlichem Wege erlernen zu wollen. Was bedeuten die wenigen Stunden, in denen der Zögling in einer fremdsprachlichen Umgebung sich befindet, gegen die vielen Stunden, in denen er wieder dem Einfluß der Muttersprache unterworfen ist! Was will es bedeuten, wenn jemand wöchentlich zwei bis vier Stunden die fremde Sprache hört, darin unterrichtet wird und sie selbst anzuwenden sich bemüht? Zehn Jahre würden nicht hinreichen, bis zur Sprachbeherrschung zu gelangen.

Ich kann mir nur einen Fall denken, in dem es möglich wäre, eine fremde Sprache so wie die Muttersprache zu erlernen;

nämlich den, daß ein Kind gleich nach der Geburt in die Umgebung mit Angehörigen der fremden Nation gebracht würde. Es würde in diesem Falle die Fremdsprache auf natürliche Weise lernen, aber als — Muttersprache. Nach zehn Jahren in die Heimat zurückgebracht, wird es die Sprache der leiblichen Mutter nur noch schwer und schlecht lernen.

Aus der obigen Voraussetzung folgt dann weiter, daß der Mensch nur eine Sprache völlig beherrschen lernt, d. h. bis zu dem Grade, der durch seine Umgebung bedingt wird. Ich brauche wohl nicht mehr weiter zu betonen, daß ich unter „Beherrschen" etwas anderes verstehe, als landläufig dieser Begriff aufgefaßt wird. Eine wirkliche Beherrschung wäre nur denkbar, wenn wir wirklich in der fremden Sprache denken lernten. Das aber wird stets ein schöner Traum bleiben. Der Deutsche, der lange im Auslande gelebt und der fremden Sprache sich mit Gewandtheit bedient, wird immer deutsch denken, sobald das Seelenleben durch irgend welche Einflüsse zu besonderen Äußerungen angeregt wird. Wo es anders zu sein scheint, liegt Selbsttäuschung vor: Es handelt sich um die Übersetzung des deutschen Gedankens in die fremde Sprache. Diese Übersetzung aber erfolgt so schnell, daß der Deutsche sich dieser Übersetzung gar nicht bewußt ist. Wer noch weitere Beweise dafür sucht, daß der Mensch nur eine Sprache ganz beherrschen kann, den verweise ich noch auf die vielen Fälle, in denen Kinder, ohne zur Beherrschung der Muttersprache gekommen zu sein, in fremdsprachliche Umgebung gekommen, keine der beiden Sprachen völlig beherrschen lernen.

IV. Zweck des Erlernens der neueren Sprachen.

Ohne auf die verschiedenen Definitionen von Zweck und Ziel für das Erlernen fremder Sprachen je nach der verschiedenen Rich-

tung, der der Verfasser angehört, einzugehen, will ich hier die Frage nach dem Zweck vom ganz allgemeinen Standpunkt aus beleuchten.

Das Studium fremder Sprachen kann einen dreifachen Zweck verfolgen: einen wissenschaftlichen, einen pädagogischen und einen praktischen. Die wissenschaftlichen Gründe des Erlernens einer fremden Sprache sind gegeben, durch das Bedürfnis der allgemeinen Sprachforschung einerseits und der Aufgabe andererseits mit Hilfe der Sprache eines Volkes seine Literatur und somit seine Kultur zum Gegenstand des Studiums zu machen und sie dem Verständnis anderer Kulturvölker zu erschließen.

Über den pädagogischen Zweck des Studiums fremder Sprachen gehen die Urteile am meisten auseinander. Da stehen sich zwei Richtungen einander gegenüber, die eine, die als Hauptzweck des Erlernens fremder Sprachen die Förderung der geistigen Bildung und als Nebenzweck eine gewisse praktische Fertigkeit in der Anwendung der fremden Sprachen aufstellen und ihre Gegner, die praktische Fertigkeit als Hauptziel hinstellen und den Wert der formalen Bildung nicht so hoch einschätzen, als daß sie den Hauptzweck bilden könnte. In dieser Gruppe von Philologen begegnen wir wieder zwei verschiedenen Meinungen, einer solchen, die das Hauptgewicht legt auf die lautliche Pflege, also die möglichste Fertigkeit im Sprechen anstrebt, und derjenigen, der die geschriebene Sprache oben ansteht.

Um in diesem Streite der Meinungen Partei ergreifen zu können, ist es zuvor notwendig, sich die wirkliche Aufgabe unserer Schulen zu vergegenwärtigen. Die Forderung: „Nicht für die Schule sondern für das Leben!“ ist gewiß berechtigt; aber wir täuschen uns doch darin, wenn wir diese Forderung so verstehen, als habe die Schule die Aufgabe, fürs Leben direkt vorzubereiten. Wäre es so, dann wären alle unsere höheren Schulen Fachschulen; denn nur diese wollen direkt dem praktischen Leben dienen. Unsere höheren Schulen können immer

nur als Vorbereitungsschulen für die Fachschulen verschiedenster Gattung bis hinauf zu den Fakultäten der Hochschulen angesehen werden. „Sie soll ihre Zöglinge möglichst vielseitig befähigen, nach dem Verlassen der Schule in einer je nach Umständen bemessenen Lehrzeit, die für den erwählten Beruf nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten sich anzueignen. Ich glaube selbst die radikalsten Reformer werden sich nicht zu der Behauptung versteigen, daß z. B. der Zeichenunterricht auf den Schulen die Produktion künstlerisch vollendeter Arbeiten durch die Schüler resp. die fertige Ausbildung der Zöglinge zu Künstlern bezweckt.“[1])

Diesen Ausführungen läßt sich die Berechtigung nicht absprechen: Ebensowenig wie Ausbildung im Zeichenunterrichte, in der Chemie und selbst in der Mathematik geeignet sind, den Schüler zu befähigen, direkt nach dem Austritt aus der Schule im industriellen Leben eine Stellung zu bekleiden, zu welcher ihn die Ausbildung in einem der Fächer in der Schule qualifiziert, ebensowenig kann die Belehrung in einer oder mehreren Fremdsprachen zum Korrespondenten, Diplomaten, Dolmetscher, Übersetzer oder gar Sprachlehrer befähigen. Das müßte aber doch sein, wenn das Ziel der radikalen Reformer — die Sprachfertigkeit das richtige wäre, und wenn dies erreicht werden könnte, so dürften wohl doch diejenigen im Rechte sein, die als Hauptzweck des Studiums fremder Sprachen die Förderung der geistigen Bildung aufstellen und zur Erreichung dieses Hauptzweckes auch eine gewisse Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache verlangen.

Was nun die Meinungsverschiedenheit anbetrifft, ob das graphische oder lautliche Element in der Sprache mehr zu pflegen sei, so neige ich aus verschiedenen Gründen der Ansicht zu, daß hier das Utilitätsprinzip den Ausschlag zu geben hat.

Wie wenige unserer Schüler kommen je in die Lage, im Auslande die etwa erlernte Sprachfertigkeit (sollte besser heißen

---

[1]) Dr. Tanger, Muß der Sprachunterricht umkehren?

Sprechfertigkeit) zu verwerten. Sollte aber doch für den einen oder den anderen Veranlassung und Gelegenheit sich dazu bieten, so würde ich ihm ernstlich raten, nicht zu lange zu zögern; denn der erworbene Sprachschatz ist ein flüchtiges Gut, demgegenüber schon der Rat am Platze ist: pflücke die Rosen, ehe sie verblüh'n!

Wer nicht Gelegenheit hat, die eine oder die andere fremde Sprache auch nach der Schulzeit zu hören und zu sprechen, und das sind wenige, der wird bald nicht mehr sprechen können.

Eine gründlichere Ausbildung in der geschriebenen Sprache haftet viel länger, schon aus dem Grunde, weil sich viel häufiger zu ihrer Anwendung Gelegenheit findet, und vermindert sich der Wortschatz, was ganz selbstverständlich ist, so kann er mit Hülfe des Lexikons leicht wieder aufgefrischt und ergänzt werden; das in der Konversation fehlende Wort läßt sich nur selten wieder gewinnen.

Für den praktischen Zweck des Erlernens einer fremden Sprache kommt nichts weiter in Betracht, als die Fähigkeit des Verkehrs mit Angehörigen der fremden Nation in Wort und Schrift zu verlangen. Je nach dem verschiedenen Zwecke, dem das Sprachstudium dienen soll, muß auch die Art des Studiums verschieden sein. Den drei verschiedenen Richtungen des Zweckes entsprechen die Ziele: Verständnis des Sprachbaues, der Grammatik und Literatur und die Fertigkeit, die gesprochene Rede zu verstehen und selbst anzuwenden.

Neben diesen drei Zielen steht nun noch eins, doch etwas abseits, am nächsten aber bei dem des Praktikers. Tausende von jungen Leuten lernen fremde Sprachen, nicht um einem Bedürfnisse des praktischen Lebens genügen zu können, sondern vermittels ihrer dir Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst zu erwerben, die ein gewisses Maß fremdsprachlicher Kenntnisse zur Vorbedingung hat. Diese Berechtigung ist für die Gestaltung unseres höheren Schulwesens von großem Einfluß gewesen, ob zum Vorteil oder Schaden desselben, das soll hier nicht weiter erörtert werden, aber so viel darf wohl

gesagt werden, daß von den Lehrern es als ein arger Mißstand empfunden wird, Kenntnisse zu vermitteln unter dem Bewußtsein, daß sie nach Erlangung des ersehnten Scheines für den Besitzer keinerlei Wert mehr haben, auch gar nicht haben sollen. Von den Wegen, die zu diesem Ziele führen, soll weiter unten noch kurz die Rede sein.

V. Der Sprachunterricht auf unseren höheren Schulen.

Schauen wir uns nun um nach den Wegen, die zu jenen Zielen führen. Zu dem Ziele, das dem Sprachforscher und Philologen gesteckt ist, kann naturgemäß nur ein Weg führen, das akademische Studium. Nicht so einfach beantwortet sich aber die Frage: Welches ist die geeignetste Vorbildung für ein fruchtbares akademisches Studium der modernen Sprachen. Der Streit um die Berechtigung der verschiedenen Schulkategorien ist ja noch lange nicht entschieden. Auf der einen Seite wird alles Heil vom humanistischen Gymnasium erwartet und jeder anderen Schulform von vornherein jede Fähigkeit und Berechtigung abgesprochen, eine geeignete Vorbildung für das Hochschulstudium zu gewähren; andere machen zwar dem Realgymnasium, bezw. der Oberrealschule einzelne Konzessionen, sehen aber doch für das Studium der neueren Sprachen und sogar dem der Medizin das humanistische Gymnasium als die allein berechtigte Vorbildungsstätte an. Diesen beiden Richtungen stehen die Extremen gegenüber, die völlige Gleichberechtigung der genannten Anstalten fordern. Was speziell das Studium der neueren Sprachen anbetrifft, so kann nur diejenige Anstalt die beste Vorbildung für dieses Studium vermitteln, die ihren Zöglingen neben gründlichen Kenntnissen in der französischen und englischen Sprache auch

diejenige der lateinischen Sprache als Rüstung mit auf die Hochschule gibt. Ich lasse über diesen Gegenstand Dr. Gustav Körting zu Worte kommen, dem als ordentlichen Professor der romanischen und englischen Philologie auf Grund einer langen Erfahrung mit Hörern von verschiedener Vorbildung ein kompetentes Urteil zustehen dürfte[1]): „Erste Vorbedingung für ersprießliche, wissenschaftliche Beschäftigung mit der französischen und auch, wenngleich in minderem Grade mit der englischen Sprache, ist eine gründliche schulgerechte Kenntnis des Lateinischen. Eines Beweises hierfür halte ich mich überhoben, angesichts der selbst dem Laien bekannten Tatsache, daß das Französische wie jede andere romanische Sprache eine Tochtersprache des Lateinischen ist, und daß das Englische in verschiedenen Perioden seiner Entwickelung eine mehr oder weniger tiefgreifende Beeinflussung durch das Latein erfahren hat, bezw. durch das aus dem Lateinischen hervorgegangene Französisch, und daß ferner die französische wie die englische Literatur in einem für ihr tieferes Verständnis durchaus nicht unwesentlichen Abhängigkeitsverhältnis zu der lateinischen Literatur, während langer Perioden, gestanden hat. Man bedenke nur, wie maßgebend Virgil und Horaz, Terenz und Seneca, Cicero und Livius — um nur diese zu nennen, obwohl noch manche andere Autoren, beispielsweise Ovid und Martial, mit gleichem Rechte genannt werden könnten — zur Zeit der Renaissance für die Entwickelung der französischen und englischen poetischen wie prosaischen Stilform und des ganzen literarischen Geistes geworden, wie häufig ihre Werke direkt und indirekt, bewußt und unbewußt, nachgeahmt und nachgebildet worden sind."

Der Gymnasialabiturient ist infolge des intensiven Unterrichts im Lateinischen in dieser Disziplin voraus; dem gegenüber ist aber zu betonen, daß gerade die Intensivität des lateinischen Unterrichts auf dem Gymnasium häufig das Interesse der Schüler erlahmen läßt, während ein minder intensiver Unterricht

---

[1]) Dr. G. Körting, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen. Heilbronn.

oft anregend wirkt! denn immerhin widmet das Realgymnasium dem lateinischen Unterricht so viel Zeit und Sorgfalt, daß es dem Zwecke der Vorbereitung für das akademische Studium wohl genügen kann.

Steht der Real=Gymnasialabiturient dem Gymnasialabiturienten nicht wesentlich nach, in der Ausbildung in der lateinischen Sprache, so ist er durch den realwissenschaftlichen und neusprachlichen Unterricht ihm bedeutend überlegen.

Es ist also zweifellos, daß das Realgymnasium bei den Forderungen wie sie bis dahin als unerläßlich betrachtet werden, für das Studium der modernen Sprachen den Vorrang verdient. Nun wird aber noch eine Forderung erhoben, die für den Fall ihrer Berechtigung das obige Urteil zu Gunsten des Realgymnasiums anders gestalten dürfte. Diese Forderung besteht in der Kenntnis des Griechischen im gleichen Umfange wie die des Lateinischen.

Ich habe schon an anderer Stelle betont, daß ich mit dieser Schrift nicht eingreifen will in den Streit über eine so wichtige Frage, wie die hier berührte es ist; ich will nur aufklärend und belehrend wirken und nicht für die Fachgenossen, sie bedürfen meiner Belehrung nicht, sondern für das gesamte gebildete Publikum, und so will ich denn auch in diesem Punkte ganz kurz und objektiv das Für und Wider hervorheben.

Die Kenntnis des Griechischen ist ein herrlicher Besitz, das soll nicht geleugnet werden. Das Griechische hat sowohl dem Lateinischen als auch anderen Sprachen eine große Anzahl von Bezeichnungen geliefert, die von einem Studierenden der Philologie wenigstens verstauden werden sollten. Ferner sollten die unzähligen Fremdwörter, die dem Griechischen entstammen, nicht nur verstanden, sondern auch recht geschrieben werden, was aber selbst bei fachwissenschaftlich tüchtigen Männern nicht immer zutrifft. Diesem Übel könnte nun ohne große Opfer abgeholfen werden durch Einführung einer systematischen Einübung der Orthographie der griechischen Fremdwörter mit einer kurzen Regel

über die Bildung und Bedeutung der Präpositionen und Partikeln.

Diese Forderung hat der von mir schon genannte Autor Professor Körting schon vor Jahrzehnten erhoben, aber ich erinnere mich nicht, über die Erfüllung derselben je etwas gehört zu haben.[1]) Auf unseren Realgymnasien könnte dieser Unterricht ganz gut im Anschluß an das Lateinische erteilt werden.

Wenn nun auch dieser Forderung Genüge geleistet würde, so kann doch solche Unterweisung einen regulären Unterricht im Griechischen, wie das Gymnasium ihn vermittelt, niemals ersetzen. Mehr als die lateinische Sprache ist die griechische eine Schulung des sprachlichen Denkens für den Schüler. Der Formenschatz des Griechischen ist ungleich reicher als der des Lateinischen und zwingt den Schüler, sich mit Sprachgesetzen bekannt zu machen, wozu die lateinische Sprache weder Gelegenheit noch Veranlassung bietet. Noch einen weiteren Vorzug bietet das Griechische vor dem Lateinischen für das Studium der modernen Sprachen: Während das Latein, abgesehen von Abweichungen im Stil, keine Veränderungen nach Zeit und Landschaft aufweist, beschränkt sich das Griechische nicht auf eine Sprachform, sie ist nach der Zeit, aus der sie stammt und der Landschaft, wo sie sich findet, verschieden. Die Vergleichung dieser Dialekte aber unter Beobachtung der Lautgesetze, denen zufolge sie entstanden ist, bildet eine wertvolle Vorübung zum Studium der Sprachvergleichung.

Damit ist wohl schon genügend dargetan, daß das Erlernen des Griechischen für den künftigen Neuphilologen einen hohen Wert hat; aber die Frage muß ich offen lassen, ob der Gewinn, der mit der Aneignung des Griechischen erzielt wird,

---

[1]) Prof. Körting möchte solchen Unterricht auch an den Töchterschulen eingeführt wissen, damit, wie er so schön sagt, die griechischen Fremdwörter vor dem Schicksal bewahrt bleiben, von Rosenlippen Folterqualen erleiden zu müssen.

den anderen, d. h. eine intensivere realwissenschaftliche Bildung neben guter modernsprachlicher Schulung übertrifft.

Daß auch ohne jede Kenntnis der klassischen Sprachen ein Sprachstudium betrieben und dasselbe unterrichtlich verwertet werden kann, das zeigen die an unseren Töchterschulen amtierenden Damen. Der Unterricht, den sie empfingen und den sie erteilen, kann analog demjenigen in den modernen Sprachen an unseren lateinlosen Realschulen immer nur ein dogmatischer sein, indem das Wie und Warum keinen Platz findet. Dieses Unterrichtsverfahren nehmen wir für unsere Mädchenschulen als etwas Selbstverständliches hin, und auch ich bin weit davon entfernt, daran etwas tadeln zu wollen, will vielmehr gerne anerkennen, daß die meisten dieser Damen an der Stelle, wo sie stehen, gutes leisten. Bedauerlich ist nur, daß so viele von ihnen recht geringschätzig denken, über alles was wissenschaftlich heißt. Doch demgegenüber sind auch nicht wenige Fälle vorgekommen und besonders in letzterer Zeit, daß viele dieser Lehrerinnen erkannten, daß ihr Wissen in keinem Verhältnisse stand zu ihrem Können, und daß solche Damen durch das Studium des Lateinischen und den Besuch der Hochschulen einen Ausgleich zwischen Wissen und Können herbeizuführen suchten. Die Tatsache, daß dieses nur Damen waren, die schon jahrelang beruflich tätig, liefert zugleich den Beweis, scharfer Beobachter und ernsten Strebens. Scheinbar ist dieses Streben während der Seminarzeit nur in seltenen Fällen vorhanden. Angesichts des Umstandes, daß an einem mir bekannten Sprachlehrerinnenseminar ein zweimaliger Versuch, fakultativ den lateinischen Unterricht einzuführen, aus Mangel an Interesse wieder aufgegeben werden mußte, könnte man meinen, daß die Wißbegierde der jungen Mädchen nicht hinanreiche an die der Knaben und Jünglinge, aber dieser Mangel an Interesse ist nur ein scheinbarer: bei den meisten dieser Schülerinnen ließ die Furcht vor dem Examen und die Besorgnis mit den verfügbaren Kräften den Anforderungen nicht genügen zu können, ein solches Interesse gar nicht aufkommen.

Ich wende mich nun mit einigen kurzen Ausführungen den Wegen zu, die sich denen öffnen, die einen pädagogischen Zweck mit dem Erlernen der modernen Sprachen verfolgen.

Als solche Wege zeigen sich unsere höheren Lehranstalten, und so verschieden ihre Organisation, so verschieden sind natürlich auch die Wege, die zu dem gesteckten Ziele führen. Es dürfte nicht uninteressant sein, einen Blick zu werfen auf die verschiedenartigen Anstalten mit den voneinander weit abweichenden Lehrzielen und Lehrplänen.

Um nicht zu weitschweifend zu werden, beschränke ich mich darauf, die dem Französischen gewidmeten Unterrichtsstunden zusammen zu stellen, um dann an der Hand dieser Aufstellung zu zeigen, unter welch verschiedenen Bedingungen die einzelnen Unterrichtsanstalten ihrem Ziele zustreben und daß dieses — im wesentlichen für alle diese Anstalten das gleiche — unmöglich in gleichem Maße erreicht werden kann.

Preußen.[1])

An der Spitze marschiert in Ansehung der dem Französischen gewidmeten Anzahl der Jahre und der Unterrichtsstunden

I. die Oberrealschule. Der Unterricht erstreckt sich auf neun Jahre, und zwar kommen auf die einzelnen Klassen: VI 6 Std., V 6 Std., IV 6 Std., U. III 6 Std., O. III 6 Std., U. II 5 Std., O. II 4 Std., U. I 4 Std., O. I 4 Std., = 47 Wochenstunden. Das Jahr zu 40 Unterrichtswochen gerechnet ergibt eine Gesamtzahl von 1880 französischen Unterrichtsstunden.

II. Das Reform-Realgymnasium. Der Unterricht in der französischen Sprache umfaßt gleichfalls 9 Jahre. Die Stunden verteilen sich auf die einzelnen Klassen wie folgt: VI 6 Std., V 6 Std., IV 6 Std., U. III 4 Std., O. III 4 Std., U. II 4 Std., O. II 4 Std., U. I 4 Std., O. I 4 Std. = 42 Wochenstunden mit einer Gesamtunterrichtszahl von 1680 Stunden.

---

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Berlin, Cotta'sche Bh.

III. Das Realgymnasium. Der Unterricht im Französischen erstreckt sich auf 7 Jahre; die Stunden sind folgendermaßen verteilt: IV 5 Std., U. III 4 Std., O. III 4 Std., U. II 4 Std., O. II 4 Std., U. I 4 Std., und O. I 4 Std., insgesamt 29 Wochenstunden und 1160 Unterrichtsstunden im Jahre.

IV. Die Realschule. In der lateinlosen Realschule ist der französische Unterricht auf 6 Jahre verteilt. Auf die einzelnen Klassen kommen folgende Stunden: VI 6 Std., V 6 Std., IV 6 Std., III 6 Std., O. III 6 Std., U. II 5 Std. = 35 Wochenstunden oder 1400 Stunden im Jahre.

V. Das Gymnasium. Im preußischen Gymnasium beginnt der Unterricht im Französischen in der Quarta mit 4 Wochenstunden, U. III 2 Std., O. III 2 Std., U. II 3 Std., O. II 3 Std., U. I 3 Std., O. I 3 Std. Dem Unterrichte sind also sieben Jahre gewidmet, bei 20 Wochenstunden, so daß sich eine Jahresstundenzahl von 800 ergibt.

Bayern.

An den höheren Lehranstalten Bayerns findet der Unterricht in den modernen Sprachen leider nicht die Pflege, deren er sich in Preußen, Sachsen und anderen Bundesstaaten zu erfreuen hat. Eine Reform auf diesem Gebiete, die besonders die Errichtung der Oberrealschulen als nächstes Ziel sich gesteckt hat, ist zwar angeregt, aber angesichts der jetzigen politischen Strömungen in Bayern ist nicht viel Aussicht vorhanden, den gewiß berechtigten und langgehegten Wünschen sowohl der Schulmänner, als auch des größten Teiles des interessierten Publikums gerecht zu werden.[1])

---

[1]) Nachschrift. Die Errichtung von Oberrealschulen ist inzwischen vom Landtag beschlossen worden; aber die vom k. Ministerium des Unterrichts erlassenen Verordnungen über den Übertritt aus der Realschule in die Oberrealschule lassen deutlich erkennen, daß die Regierung die neue Schulgattung nur ungern gedeihen sieht. Der Übertritt soll nur solchen Schülern gestattet werden, die als Hauptnote II aufweisen. Motiviert wird diese Maßregel mit Raummangel. —

I. Die Realschule.[1]) Die bayerische Realschule gliedert sich in 6 einjährige Kurse. Der Unterricht im Französischen ist so verteilt:

I. Klasse 6 Std., II. Klasse 6 Std., III Klasse 5 Std., IV. Klasse 4 Std., V. Klasse 3 Std., VI. Klasse 3 Std. (die Klassen zählen an den bayerischen höheren Schulen von I (Sexta) aufwärts, so daß Klasse VI, der Abschluß der Realschule, der Unter-Secunda (U. II) entspricht. Dem französischen Unterrichte sind also 27 Wochenstunden gewidmet, was einer Gesamtzahl von 1080 im Jahre entspricht.

Eine Fortsetzung erfährt der Lehrplan der Realschule in dem der Industrieschule, einer Schulgattung, einzig in ihrer Art, teils Erziehungsschule, teils Fachschule, gegliedert in 3 Abteilungen: I. eine mechanisch-technische, II. eine chemisch-technische, III. eine bautechnische Abteilung.

Die Schule gliedert sich in 3 Jahreskurse und dient dem doppelten Zwecke: einesteils als Fachschule für das praktische Leben direkt vorzubereiten, anderenteils aber als Erziehungsschule durch Erweiterung des Lehrpensums der Realschule die Vorbildung für den Besuch der Technischen Hochschule zu vermitteln. Wegen der geringen Berechtigung ihrer Absolventen denen anderer Vollanstalten gegenüber ist die Industrieschule nie zu rechter Blüte gelangt und mit der Errichtung der Oberrealschule wird sie aufgehört haben zu existieren. Dem französischen Unterrichte widmet die Industrieschule 3 Wochenstunden, im Ganzen also 350 Unterrichtsstunden. Diese addiert zu den 1080 Stunden der Realschule ergibt also eine Gesamtstundenzahl von 1440.

II. Das Realgymnasium. Auch das Realgymnasium hat in seinem Lehrplane einen sechsjährigen französischen Unterricht, doch eine bedeutend geringere Stundenzahl als die Realschule, nämlich Klasse IV 4 Std., V 4 Std., VI 3 Std.,

---

[1]) Die Schulordnung für die Realschulen im Königreich Bayern. Ansbach, Bürgel & Sohn.

VII 3 Std., VIII 3 Std., IX 3 Std., das sind 20 Wochenstunden = 800 Unterrichtsstunden im Jahre.

III. Das Gymnasium. Am bayerischen humanistischen Gymnasium beginnt der Unterricht im Französischen erst in der 6. Klasse (U. II), sodaß im ganzen 4 Jahre zur Verfügung stehen, und dabei ist auch die ihm eingeräumte Stundenzahl äußerst kärglich bemessen und zwar für Kl. VI und VII mit je 3 und in VIII und IX mit je 2 Stunden in der Woche. Für den französischen Unterricht werden also im ganzen 10 Wochenstunden aufgewendet, sodaß sich eine Gesamtjahreszahl von 400 Unterrichtsstunden ergibt.

Sachsen.[1]

I. Realgymnasium. Der Unterricht beginnt im Französischen in Klasse 4 und verteilt sich auf die folgenden 7 Klassen in dieser Weise: IV 5 Std., U. III 6 Std. und von da ab für jede Klasse 4 Stunden = 31 Wochenstunden oder 1240 Stunden im Jahre.

II. Die Realschule. Die sächsische Realschule umfaßt auch 6 Klassen, auf welche der Unterricht im Französischen in folgender Weise verteilt ist: Kl. I (Sexta) 3 Std., Kl. II 6 Std., Kl. III 6 Std., Kl. IV 6 Std., Kl. V 5 Std., Kl. VI 5 Std., im ganzen also 31 Wochenstunden oder 1240 Stunden im Jahre.

III. Das Gymnasium. Der Unterricht erstreckt sich auf 7 Jahre von IV—I und verteilt sich auf die einzelnen Klassen in dieser Weise: IV 5 Std., III 3 Std. und von da ab 2 Std. für jede Klasse. Es fallen also 18 Stunden in der Woche auf den französischen Unterricht = 720 Stunden im Jahre.

Diese Zusammenstellung ist in mehr als einer Hinsicht lehrreich, sie veranschaulicht so recht die Buntscheckigkeit des deutschen Schulwesens, die Verschiedenartigkeit der Ansprüche an den Unterricht, und die abweichende Meinung, mit welchem Aufwand an Zeit und Kraft den Ansprüchen genügt werden kann.

[1]) Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien und Realgymnasien. Dresden, Meinhold u. Söhne.

Werfen wir nun nochmals einen vergleichenden Blick auf die Unterrichtszeit und Unterrichtsfolge und berücksichtigen wir dabei nur die Vollanstalten, also das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Weise, daß wir je einen Abiturienten dieser drei Schulgattungen uns vor Augen führen, Durchschnittsbegabung und gleichen Fleiß vorausgesetzt, so ergibt sich:

1. Der Oberrealschüler hat insgesamt 1880 französische Unterrichtsstunden genossen.
2. Der preußische Realgymnasiast hat 1160 Unterrichtsstunden,
3. Der preußische Gymnasiast hat 800 französische Unterrichtsstunden über sich ergehen lassen,
4. Der bayerische Gymnasiast hat es nur auf 400 Stunden Unterricht im Französischen bringen können.

Wenn nichts geeignet ist, den Beweis zu erbringen, daß die Schule ihre Schüler auch unter den günstigsten Bedingungen zur Sprachbeherrschung nicht bringen kann, diese Zahlen beweisen es. Der bayerische Gymnasialabiturient mit seinen 400 Unterrichtsstunden soll imstande sein „über die Vorkommnisse des täglichen Lebens sich in der fremden Sprache zu äußern und einen nicht zu schwierigen Schriftsteller mit Verständnis zu lesen“. Wollten wir diese Forderung nur als ein Viertel des gesamten Sprachumfanges bewerten (— nach landläufigen Begriffen hat sie natürlich einen bedeutend höheren Wert —) so müßte der Abiturient der Oberrealschule mit seinen 1880 Stunden nicht nur das ganze Sprachgebiet beherrschen, nein, er hätte noch einen Überschuß zu verzeichnen, während der Realgymnasiast mit 1160 Unterrichtsstunden der Beherrschung so ziemlich nahe käme.

Die Erfahrung aber lehrt, daß der Unterschied in den Erfolgen nicht derart groß ist, wie obige Zahlen es vermuten lassen. Diese Zahlen beweisen aber auch ferner, daß die geistige Reife und bereits erworbene Sprachkenntnisse einen bedeutenden Einfluß ausüben. Ziehen wir einen Vergleich der erworbenen

Kenntnisse im Französischen zwischen einem bayerischen Gymnasialabiturienten, der 400 Stunden französischen Unterricht genossen hat und einem solchen, der lateinlosen Realschule mit 1080 Unterrichtsstunden, so ergibt sich, wie ich oft Gelegenheit gehabt habe, festzustellen, zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten, daß auf Seiten des Realschülers einzig ein größerer Wortschatz sich findet.

Ist somit hier nachgewiesen, daß die Schule niemals ihre Schüler so weit fördern kann, „daß sie in französisch redender Umgebung geistig sich wohl fühlen", sondern daß sie nur die Vorbedingung dazu erfüllen kann, so ist doch damit auch gleichzeitig der Weg gezeigt, welcher am sichersten zu jenem Ziele führt.

VI. Der fremdsprachliche Unterricht an Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen.

Die immer höher steigende Zivilisation verursachte auch eine Steigerung des Unterrichtsstoffes in dem Maße, daß Verzicht geleistet werden mußte auf manche Unterrichtsdisziplin, die seither für notwendig gehalten wurde, zu Gunsten solcher, die für den späteren Beruf als wirklich unentbehrlich erkannt wurden. Den Anfang in diesem Entwickelungsprozeß bildete die Errichtung der Realschulen neben den humanistischen Gymnasien; dann folgten in kurzen Zwischenräumen Fachschulen aller Art: Landwirtschaftsschulen, Bauschulen und Gewerbeschulen, und die Staaten und Städte erkannten nicht nur das Bedürfnis an für diese Anstalten, sondern sie widmeten ihnen auch ihre besondere Fürsorge. Der Handelsstand dagegen hat bis in die neueste Zeit eine recht stiefmütterliche Behandlung erfahren. Diese

Tatsache illustrieren die Worte aus der Programmrede des Direktors der im Jahre 1890 gegründeten Handelsschule in Flensburg: „Es geschieht zum ersten Male in Preußen, daß die Regierung eine Vorbildungsstätte für den Handelsstand in ihre besondere Obhut und Aufsicht nimmt". Es hat freilich schon viele Jahrzehnte vorher Fachschulen für Handelsbeflissene gegeben, aber diese waren reine Privatunternehmungen oder sind auf Anregung und mit Unterstützung von Handelskorporationen gegründet worden. Später erst erwachte das Interesse der Städte für diese Anstalten, während der Staat sich ihnen gegenüber durchaus ablehnend verhielt. Erst die vollzogene Umwandlung Deutschlands aus einem Agrarstaat in einen Industriestaat und nicht zuletzt die kolonialfreundliche Politik des deutschen Reiches haben eine Änderung zum besseren bewirkt.

Es ist hier zu unterscheiden zwischen eigentlichen Handelsschulen, d. h. Schulen, deren Ziel eine allgemein wissenschaftliche Ausbildung ihrer Schüler bildet auf Grund des Lehrplanes unserer Realschulen bezw. Höheren Bürgerschulen mit Einschluß der kaufmännischen Unterrichtsdisziplin, und solchen Anstalten, die eine Fortbildung auf Grundlage des Volksschulabschlusses der bereits im kaufmännischen Berufsleben stehenden Lehrlinge und Angestellten bezwecken.

Den Lehrplan der Handelsschule mit 6 Jahreskursen so zu gestalten, daß die Anstalten die ihnen gestellte Aufgabe voll zu lösen vermöchten, ist bis heute noch nicht gelungen, das beweist schon die große Verschiedenartigkeit dieser Lehrpläne. Ein häufig zu beobachtender Übelstand besteht darin, daß die Fachwissenschaften in solcher Weise überwiegen, daß für allgemeine Bildung wenig Raum bleibt. Es wird der Schule vielfach das aufgebürdet, was der späteren praktischen Ausbildung vorbehalten werden muß. Durch das Bestreben aber, sowohl den fachwissenschaftlichen Unterricht, wie auch den mit dem Ziele der allgemeinen Bildung zu seinem vollen Rechte kommen zu lassen, greift eine Überbürdung mit Unterricht und

Lernstoff Platz, die leider an den meisten Handelsschulen typisch ist. Unter dem doppelten Ziele: der allgemeinen Bildung und dem praktischen Leben direkt dienen zu wollen, leidet auch der Unterricht in den neueren Sprachen. Der Unterricht in der Grammatik kommt zu keinem befriedigenden Abschluß neben der Pflege des fachwissenschaftlichen Sprachstoffes. Daß unter solchen Umständen der Übung im mündlichen Ausdruck nur wenig Zeit gewidmet werden kann, ergibt sich von selbst.

Da das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren 6klassigen öffentlichen Handelsschulen doch wohl kein anderes sein kann, als die Fähigkeit zu vermitteln, eine leichtere Korrespondenz allgemeinen kaufmännischen Inhaltes zu führen — denn dies kann niemals in den Rahmen der praktischen Ausbildung eingefügt werden — so sollte auch von vornherein ein Weg gewählt werden, der sicherer als bisher meistens zu diesem Ziele führt. Nach meinen eigenen und den Beobachtungen vieler anderer interessierter Fachleute erreicht nur ein verschwindend kleiner Teil das sich gesteckte Ziel. Und wenn es geschehen ist, so konnte doch die Korrespondenz so wenig geübt werden, daß nicht vieles haften blieb und auch nicht gut haften bleiben konnte. Der Handelsschulabsolvent tritt als Lehrling oder Volontär in ein Handelshaus ein, wo er gewiß nicht gleich mit fremdsprachlicher Korrespondenz betraut wird, denn da gibt es zunächst wichtigeres für ihn zu tun. Kommt er nun aber nach Verlauf von 1 oder 2 Jahren wirklich dazu, das praktisch zu betätigen, was bei ihm als Handelsschulabsolventen vorausgesetzt wird, o weh! da haperts gewaltig. Auf beiden Seiten wird man bald einig, daß es so nicht geht, und da zum Ergänzen und Auffrischen unzureichender Kenntnisse die Geschäftszeit zu kostbar, so wird der Korrespondenzkurs in der kaufmännischen Fortbildungsschule belegt und hier sitzen nun nebeneinander der Absolvent der öffentlichen Handelsschule mit seinen ca. 1000 französischen Unterrichtsstunden und der Fortbildungsschüler mit Volksschulbildung und seinen 2—300 Unterrichtsstunden, die er in den voraufgehenden Kursen genossen hat! —

Eine Reorganisation bezw. eine Erweiterung unserer 6 kursigen öffentlichen Handelsschulen ist darum ein zwingendes Bedürfnis.

Von größerer Wichtigkeit als die öffentlichen Handelsschulen für Zweck und Aufgabe dieses Werkchens sind die kaufmännischen Fortbildungsschulen, sie sind auch die Vorgängerinnen der Handelsschulen. Die erste kaufmännische Fortbildungsschule wurde im Jahre 1817 in Gotha von E. W. Arnoldi, dem Gründer der Gothaischen Banken errichtet unter dem Namen: Lehrlingsschule. Erst 14 Jahre später entstand die zweite derartige Anstalt in Leipzig. Im Jahre 1871 bestanden 48 solcher Anstalten im deutschen Reiche und heute sind es deren etwa 200.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei bemerkt, daß ich unter kaufmännischen Fortbildungsschulen alle Anstalten begreife, deren Aufgabe es ist, junge Leute als Schüler aufzunehmen, die bereits im kaufmännischen Erwerbsleben stehen, ohne auf die mannigfachen Bezeichnungen, die solche Anstalten sich beigelegt haben, Rücksicht zu nehmen. Harry Schmitt führt 37 verschiedene Bezeichnungen für derartige Anstalten auf.[1])

Um für die Beurteilung des Unterrichts an den kaufmännischen Fortbildungsschulen und dessen Erfolge einen einigermaßen richtigen Maßstab zu gewinnen, ist zu beachten:

1) In einer großen Anzahl solcher Anstalten ist die Wahl der Unterrichtsfächer dem Schüler, bezw. den Eltern oder Prinzipalen völlig frei gestellt. In vielen sogar die Unterrichtsstufe, in die er eintreten will. In so vielen Fällen, in denen das gewünschte Unterrichtsresultat nicht erreicht wurde, mußte ich das jenem Übelstande zuschreiben. Wie oft tritt die Tatsache in Erscheinung, daß ein Lehrling Französisch „belegt“, dessen Vorkenntnisse im Deutschen als so minimal sich erweisen, daß es ihm unmöglich wird, das Pensum zu bewältigen. Wie häufig überschätzt der sich Anmeldende den Wert der Überbleibsel ehe-

---

[1]) Harry Schmitt, das kaufmännische Fortbildungsschulwesen Deutschlands, Berlin, Karl Siegismund.

maliger fremdsprachlicher Studien! Er meldet sich an für Kursus III und wird diesem auch überwiesen, und nun zeigt sich, daß er in Kursus II seine liebe Mühe haben würde, mit fortzukommen. Wird ein solcher Mißgriff gleich entdeckt und entsprechend korrigiert, so verläuft die Sache noch glimpflich, wehe aber! wenn diese Art Studenten mit fortgeschleppt werden oder gar fortgeschleppt werden müssen.

2) Die Vorbildung der überwiegenden Mehrzahl, besonders im Deutschen, ist so gering, daß der einsichtsvolle Lehrer wohl oder übel gezwungen ist, das Schwergewicht des Unterrichts auf das Deutsche zu verlegen.

Ich habe auch mehrere Jahre den fremdsprachlichen Unterricht auf den Unter- und Mittelstufen kaufmännischer Fortbildungsschulen erteilt und gerade der Vorbildung der Schüler im Deutschen besondere Beachtung geschenkt. Das Schülermaterial ist seiner Vorbildung nach in 3 Kategorien einzuteilen.

a) Ehemalige Schüler der unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums. Diese Schüler, auch wenn sie nur 3 Jahreskurse der betreffenden Anstalt absolvierten, haben für den fremdsprachlichen Unterricht stets die beste Vorbildung gezeigt und sie haben auch stets die besten Resultate erzielt.

b) Schüler, die aus lateinlosen Schulen, Realschulen und Höheren Bürgerschulen kommen und Vorkenntnisse in einer oder zwei fremden Sprachen mitbringen. Diese Schüler möchte ich als solche mittlerer Qualität bezeichnen, nach Maßgabe ihrer Vorbildung und ihrer Fortschritte.

c) Schüler, die aus der Volksschule kommen und keinerlei fremdsprachliche Vorkenntnisse besitzen. Bei diesen Schülern hat mich ihre Unwissenheit auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts geradezu in Erstaunen versetzt; umsomehr, als ich an der guten Schulung der Schüler aus der Volksschule beim Übertritt in die höhere Schule oft meine Freude gehabt habe, so, daß ich manchmal den Zöglingen der kaufmännischen Fortbildungsschule die grammatischen Kenntnisse im Deutschen gewünscht habe, die ich bei solchen aus der vierten

Klasse gelegentlich der Aufnahmeprüfung oft zu konstatieren Gelegenheit gehabt habe. Aus den vielen auf Grund eigener Beobachtung gemachten Notizen sei hier nur eine wiedergegeben. Von neun aus der letzten Klasse der Volksschule entlassenen Schülern wußte nicht ein einziger die Arten der Fürwörter anzugeben, oder ein gegebenes Fürwort seiner Art nach richtig zu bezeichnen. Bei Schülern aus der vierten Klasse aber ist nur selten auf die gleiche Frage die richtige Antwort ausgeblieben.

Um für diese merkwürdige und zugleich unerfreuliche Tatsache die Gründe erschöpfend anzuführen, dafür bin ich zu wenig vertraut mit den einschlägigen Verhältnissen, aber für die Beurteilung der kaufmännischen Fortbildungsschule ist sie von großer Wichtigkeit. Wie viel mal leichter ist beispielsweise das Pensum von den Fürwörtern im französischen und englischen Elementarunterricht mit Schülern zu bewältigen, die neben einer gründlichen Schulung im Deutschen, diesen Stoff auch im Lateinischen bearbeitet haben, als mit Schülern, denen der ganze Sprachstoff ein Buch mit sieben Siegeln ist.

Die meisten kaufmännischen Fortbildungsschulen widmen dem fremdsprachlichen Unterrichte in jedem Kurse zwei bis drei Stunden wöchentlich und verteilen den ganzen Lernstoff auf 3 bis 4 Jahre. Um mit diesen Opfern Ersprießliches leisten zu können, selbst dann, wenn der Unterricht einen rein fachwissenschaftlichen Charakter trägt, dazu bedarf es doch wohl einer besseren Vorbildung, als sie in der Regel sich zeigt oder sonst günstigerer Bedingungen, unter denen der Unterricht erteilt wird, als sie gewöhnlich gegeben sind. Keine Unterrichtsveranstaltung hat mit so vielen Hindernissen zu kämpfen wie die kaufmännischen Fortbildungsschulen und gerade bei der Erteilung des fremdsprachlichen Unterrichts zeigen sich diese Hindernisse am stärksten.

Das erste und größte Übel, an der das gesamte kaufmännische Fortbildungsschulwesen krankt, und es niemals gedeihen lassen kann, ist der Mangel an Zeit. Dieser Mangel an Zeit ist etwas Typisches am ganzen Kaufmannsstande, und

so kann es nicht Wunder nehmen, wenn dieses Typische auf die kaufmännische Fortbildungsschule übertragen wurde. Wohl dem, der den Segen der Arbeit an sich selbst empfunden! Wohl denen allen, die die Befriedigung zu schätzen wissen, die der Rückblick gewährt auf arbeitsreiche Tage, Wochen und Jahre; bedauernswert aber derjenige, der nie Zeit hat und nie Zeit findet; er ist bedauernswerter als derjenige, der nie Geld hat. —

Gerne bringt der Herr Chef für die kaufmännische Fortbildungsschule jedes Opfer, einen höheren Geldbeitrag als seither zahlt er bereitwillig; aber den Lehrling am Vormittag oder Nachmittag auf 2 oder 3 Stunden die Woche in die Schule schicken — das geht nicht, ganz unmöglich, das Geschäft leidet es nicht! Was will angesichts dieser Erscheinung die Schule tun? Sie greift zu den Abendstunden und damit ist ein Unterrichtserfolg, wie wir ihn wünschen müssen, schon in Frage gestellt.

Was will ein Lehrer erreichen mit Schülern, die den ganzen Tag angestrengt gearbeitet haben und müde und hungrig vom Geschäft in die Schule geeilt sind! Sie alle wach zu erhalten, ist schon eine Leistung. Von einem pünktlichen Beginnen des Unterrichts kann überhaupt keine Rede sein; sehr oft ist der Arbeitstag bis 8 Uhr abends noch zu kurz, es fehlt an Zeit! Da kommen 15—20 Minuten nach Beginn noch einige Schüler schweißtriefend hergelaufen und auf die Frage nach dem Grunde der Verspätung folgt die stereotype Antwort: Ich habe nicht eher fort gedurft, wir haben jetzt sehr viel zu tun. Was will der Lehrer in solchen Fällen machen? Am besten, er tut die Sache ab mit dem gleichfalls stereotypen Satze: Setzen Sie sich! Läßt er sich hinreißen, seinem Unmut in einer abfälligen Bemerkung Luft zu machen, riskiert er ernsthaft gemaßregelt zu werden; sind doch seine Vorgesetzten selbst Prinzipale, die ihn energisch belehren, daß er davon nichts versteht, daß das nun einmal im kaufmännischen Berufe nicht anders geht!

In den weitaus meisten Fällen ginge es aber doch anders. Das zeigen ja viele einsichtsvolle Prinzipale und ihre Zahl wird zum Segen des Unterrichts immer größer. Es haben doch

viele erkannt, daß es nur des guten Willens bedarf, mit Althergebrachtem und Gewohntem zu brechen. Wie schwer dieses Brechen manchmal fällt, dafür ein Beispiel: Zwei Lehrlinge einer größeren Firma kommen fast regelmäßig zu spät, fehlen auch manchmal ganz. Ich schreibe selbst an die Firma, die jungen Leute doch pünktlich entlassen zu wollen. Keine Besserung. Da treffe ich gelegentlich einen älteren Angestellten des Hauses und interpelliere den, der aber erklärt gleich: Ja, da ist nichts zu machen, wir alle leiden darunter, aber es wird wohl immer so bleiben. Bei uns wird nachmittags in der ersten Stunde so gut wie garnichts gearbeitet. Gegen 8 Uhr kommen die Herren Chefs, sortieren die Post und verteilen die Arbeiten unter das Personal und je tiefer der Tag sich neigt, desto dringender wird die Arbeit und oft stehen wir um 9 Uhr nach an unseren Pulten. Übrigens, fügt der Herr hinzu, geschieht das nicht nur aus Liebe zum Althergebrachten, es ist doch auch schmeichelhaft, wenn die Konkurrenz beim Anblick unseres erleuchteten Kontors und der emsigen Arbeit darin sich ärgert über unsere ungeheuer vielen Aufträge. —

Ich will diese Abschweifung, wegen welcher ich meine Leser um Entschuldigung bitte, schließen mit der Mahnung und Bitte an die Herren Prinzipale, ihren Lehrlingen die nötige Zeit zum Besuch des Unterrichts einzuräumen. Aber auch eindringlich richte ich die Mahnung und Bitte an die Eltern, ihren Söhnen, die bei Auffrischung und Ergänzung ihrer Kenntnisse auf die Fortbildungsschule angewiesen sind, Lehrbedingungen auszuwirken, in denen genügend Zeit für den Besuch des Unterrichtes vorgesehen ist, und die diesen Besuch zum Teil wenigstens innerhalb der Geschäftsstunden gestatten.

Ein weiteres Hindernis, das viele dieser Anstalten nicht gedeihen läßt, ist das Fehlen einer Leitung oder doch das einer einheitlichen Leitung derselben. Vielen kaufmännischen Fortbildungsschulen fehlt eine einheitliche fachmännische Leitung. In den meisten Fällen mangeln die Mittel, eine leitende Kraft gebührend bezahlen zu können; in einzelnen Fällen ist eine solche

Kraft aber auch nicht vorhanden. Wo es an fachmännischer Leitung fehlt, da wird diese in der Regel ausgeübt durch den Gesamtvorstand derjenigen Korporation, die die Schule unterhält, der eines Vereines, einer Gilde oder Handelskammer, oder die innere Leitung wird einem besonderen Mitgliede des Vorstandes übertragen.

So weit es die rein kaufmännischen Unterrichtsfächer betrifft, mag eine derartige Unterrichtsleitung sich oft bewähren, für den fremdsprachlichen Unterricht wird dies immer eine Ausnahme sein.

Schlimm gestaltet sich die Sache da, wo ein solcher Leiter nicht den nötigen Takt besitzt, anzuordnen, zu leiten und zu überwachen, ohne den Kommandoton, wie er so vielen Kaufleuten, besonders solchen, die sich als selfmade-man fühlen, eigen ist. „Daß diese Herren, die es verstanden, das Glück zu erjagen — Glück, soweit es in Geld und Gut besteht — keine Erfahrung und keine Klugheit gelten lassen, ohne die ihrige, ist ja bekannt.“ (Harry Schmitt).

Der Einfluß solch ungeeigneter Leitung macht sich vielerwärts auch geltend in pädagogischen Dingen, bei denen er gewiß nicht fördernd wirkt. Das zeigt schon ein flüchtiger Blick auf eine Zusammenstellung der an den verschiedenen Anstalten eingeführten Lehrbücher für den neusprachlichen Unterricht.

Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts für die kaufmännische Fortbildungsschule ist an anderer Stelle schon näher bezeichnet. Um zu diesem Ziele zu gelangen, müßte doch ein Weg eingeschlagen werden, der dorthin führt, d. h. die Lehrmittel müssen so gewählt sein, daß sie dem besonderen Zwecke auch dienen. Eine solche Wahl ist aber durchaus nicht überall getroffen worden. Geradezu in Erstaunen setzen muß es, in dem Lehrbücherverzeichnis an erster Stelle Plötz Elementarbuch und Plötz Schulgrammatik zu finden. Die großen Verdienste Plötz's habe ich an anderer Stelle schon gewürdigt, aber in eine kaufmännische Fortbildungsschule gehören seine Lehrbücher nicht hinein. Die Benutzung des Elementarbuches zur Ein-

führung in die Grammatik möchte noch zugegeben werden; aber auf das Elementarbuch von Plötz dessen Schulgrammatik folgen zu lassen, wie es vielerorts geschieht, das ist für mich einfach unverständlich. Daß auch Dr. Otto's französische Konversationsgrammatik an 5 Schulen als Lehrbuch eingeführt ist, sei nur nebenbei bemerkt.

Angesichts solcher Mißgriffe könnte wohl die Meinung Platz greifen, als fehle es an geeigneten Lehrbüchern für die Zwecke der kaufmännischen Fortbildungsschule; demgegenüber sei aber konstatiert, daß an Lehrbüchern, die den fachwissenschaftlichen Stoff und auch das Material zur Einführung in die Grammatik in einwandfreier Form darbieten, kein Mangel ist; erwähnt seien nur die sehr guten Bücher von Schneitler und Thum, von denen Ausgaben sowohl für Französisch als auch Englisch vorhanden sind.

Überblicken wir nun das hier über das kaufmännische Fortbildungsschulwesen Gesagte (vornehmlich in Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht) so bietet sich dem Blicke kein erfreuliches Bild. Der Mißstände und notwendigen Übel sind so viele, daß uns die vielen Klagen und Wünsche nicht Wunder nehmen dürfen. Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen ist, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, noch zu neu, um etwas Fertiges darzustellen; fast überall begegnen wir etwas Werdendem, nirgends aber idealen Zuständen. Ob es möglich sein wird, solche auf diesem Gebiete zu schaffen?

Es gibt einige Schulen, die unter verhältnismäßig günstigen Vorbedingungen arbeiten, und auch da ist den Wünschen des Fachmannes noch ein weites Feld eröffnet. Außer den schon berührten Übelständen ist es hier noch der Mangel eigener Fachlehrer, der die Leistungen nicht so hoch steigen läßt, wie es zu wünschen wäre. Damit will ich natürlich die Fähigkeit der im Nebenamt tätigen Lehrer nicht in Zweifel ziehen. Jedes Nebenamt wird bei voller Ausübung des Hauptamtes immer als etwas Lästiges empfunden, und dieses Gefühl läßt sich nicht immer so tief unterdrücken, daß die Berufstätigkeit unbe-

rührt davon bliebe. Darf man sich darüber wundern, wenn der Lehrer, der den ganzen Vormittag in der Schule anstrengend unterrichtete, dann schnell sein Mittagessen verzehrt, um ja um $^{3}/_{4}$ 1 Uhr wieder beim Unterricht in der kaufmännischen Fortbildungsschule sein zu können, nicht mit derselben Berufsfreude an seine Arbeit tritt, wie derjenige es tun kann, der für diese Arbeit berufen ist und dessen ganze Lebensführung nach der ungewöhnlichen Unterrichtszeit geregelt sein kann? Und wie es mittags ist wird es auch abends sein. Der Lehrer könnte an Übermüdung manchmal gewiß seine Schüler noch überbieten. —

Ein weiteres Übel, veranlaßt durch das Unterrichten im Nebenamte bilden die großen Ferien. Kaufmännische Fortbildungsschulen, die an sich mit so großen Hindernissen zu kämpfen haben, bedürfen der Ferien nicht, sie sind ein großer Übelstand, aber der Lehrer wegen ist dieses Übel eins von den notwendigen. Das gilt besonders von den oft 9—10 Wochen umfassenden Sommerferien wie sie in Süddeutschland, besonders in Bayern üblich sind.

Abgesehen davon, daß die verfügbare Unterrichtszeit auch ohne Ferien karg genug bemessen ist. Die Anfänger, zumal die schwächeren, retten nur wenig hinüber in den höheren Kursus nach Schluß einer Pause von langer Dauer; denn die Regel bildet leider der Zustand, daß während dieser Zeit das Buch keines Blickes gewürdigt wird.

Das läßt mich noch eines Übels gedenken, das wesentlich mithilft, die Unterrichtsresultate auch an sonst gut fundierten und organisierten Schulen in erwünschtem Maße nicht zeitigen zu lassen. Das ist der notwendige Verzicht auf häusliche Arbeiten, abgesehen von dem unvermeidlichen Vokabellernen. Ich habe wiederholt den Versuch gemacht, den Unterricht durch häusliche Arbeiten zu fördern, aber die Erfolge waren stets derart gering, daß sie den gänzlichen Verzicht geradezu geboten.

Sind wir nun auch noch weit entfernt, den fremdsprachlichen Unterricht an den kaufmännischen Fortbildungsschulen so

gestaltet zu sehen, daß er die Bedürfnisse der Tausende, die auf sie angewiesen sind, befriedigt, es wird besser werden in dem Maße, als es gelingt, einerseits den Indifferentismus in den weiten Kreisen des Handelsstandes zu beseitigen und andererseits das Interesse der staatlichen Behörden für diese so wichtigen Unterrichtsanstalten zu erwecken.

VII. Das Erlernen fremder Sprachen zu rein praktischen Zwecken.

Wer aus rein praktischen Zwecken sich eine fremde Sprache aneignen will, der muß zunächst sich dessen bewußt sein, daß es sich je nach dem verschiedenen Zwecke immer nur um einen Teil der fremden Sprache handeln kann.

Am häufigsten dürfte der mündliche oder schriftliche Gebrauch der Geschäftssprache den Zweck bilden, manchmal wird auch beides angestrebt, aber auch da ist immer noch nicht die ganze Sprache, auch noch nicht die Hälfte derselben das Unterrichtsobjekt. Noch viel kleiner fällt der Teil der Sprache aus, mit dem derjenige ausgerüstet werden muß, der im fremden Lande gelegentlich einer Vergnügungs- oder Geschäftsreise sich zurecht fragen will. Zu Hunderten zählen die Hilfsmittel, die sich dem Einzelnen für seine Zwecke bieten, und es soll nicht geleugnet werden, daß viele von diesen mit Nutzen angewendet werden können, besonders solche Hilfsmittel, die für bestimmte Gewerbe geschrieben sind und in ihrem Titel das auch angeben, z. B. die fremdsprachlichen Führer für Kellner u. a. Dagegen kann nicht genug gewarnt werden vor denen, die ohne jede Einschränkung die Kenntnis der ganzen Sprache vermitteln wollen; sie bieten nichts, als ein paar Sätze und Redensarten, mit denen nicht viel anzufangen ist, verleiten aber den Urteilslosen durch ihre aufdringlichen, schreienden Titel,

wie beispielsweise: „Der geschickte Franzose oder die Kunst in 8 Tagen (!!) die französische Sprache sprechen, lesen und schreiben zu lernen.“ Mit diesem kurzen Hinweis seien diese Machwerke abgetan; für unsere Besprechung haben sie kein weiteres Interesse.

Dem Praktiker sind im großen und ganzen zwei Ziele gesteckt, entweder, er will die Sprache oder auch nur einen Teil derselben mündlich oder schriftlich gebrauchen lernen oder auch beides, in welchem Falle es sich aber wie schon gesagt, nur um die Geschäftssprache handeln kann.

Ehe von dem Erlernen der gesprochenen Sprache im Allgemeinen die Rede ist, seien einige Ausführungen der Aussprache gewidmet, teils weil sie so häufig unterschätzt wird, noch häufiger aber über Einzelheiten derselben mit Pedanterie und Haarspalterei gestritten wird, was zum Spott herausfordert.

Es ist eine dankenswerte Errungenschaft der Reformbewegung im neusprachlichen Unterrichte, daß der Aussprache mehr Sorgfalt gewidmet wird, als es sonst der Fall war und auch bei denjenigen, die im übrigen mit den Reformern nicht eins sind, finden wir Anerkennung für diese Errungenschaft; auseinander aber gehen die Meinungen über das Wie des Erlernens einer guten Aussprache.

Die Reformer strengster Richtung wollen die korrekte Aussprache erzielen durch den wissenschaftlichen Betrieb der Lautlehre (Phonetik) und sie behaupten, daß ein Mensch mit normal entwickelten Sprachorganen die Laute jeder untersuchten Kultursprache auf mechanischem Wege hervorzubringen, erlernen kann[1]). Ich bestreite dies ganz entschieden auf Grund vielfacher Beobachtungen und Erfahrungen. Wie gering ist die Anzahl derjenigen Deutschen, sagen wir Berliner, die imstande sind, den oberbayerischen oder südschwäbischen Dialekt zu erlernen, auch bei Anwendung der Phonetik würde gewiß kein besseres Resultat erzielt werden. Nach jahrelangen Mühen und Plagen können sie nicht einmal ihre Landsleute täuschen mit ihrer Aussprache

[1]) Dr. A. Schroer, Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen. Berlin.

der altbayerischen oder südschwäbischen Laute, geschweige denn einen Älpler oder Schwaben. Wie schön hat Fritz Reuter diese Tatsache illustriert in seinem „Dörchläuchting", wo der ehrwürdige Konrektor Apinus (Bodinus), der, obgleich ein Sachse von Geburt, sich ganz in das Mecklenburgische Idiom glaubte hinein gelebt zu haben und es auch jahrzehntelang gesprochen hatte, doch durch die Verwechselung von Büs und Büx einen schweren Konflikt zwischen sich und Dürten heraufbeschwört, was einem echten Mecklenburger wohl nie passiert wäre.

Die Klangfarbe des heimischen Idioms wird immer ihren Einfluß ausüben bei der Aussprache der Fremdsprache und es wird immer derjenige die natürlichste Beanlagung für das Erfassen der korrekten Aussprache haben, dessen Muttersprache dem reinen Schriftdeutsch am nächsten kommt. Darum sollte man der Aussprache im Deutschen besonders bei den werdenden Lehrern die größte Sorgfalt angedeihen lassen; aber wie sieht es in dieser Beziehung bei uns aus! Die meisten kommen natürlich gar niemals zu dieser Erkenntnis, sie kommen nicht hinaus über die Grenzen ihres Dialektes und das Ohr bleibt völlig unempfindlich für die Aussprachefehler der Schüler. Wer aber Gelegenheit hatte, im Norden des Reiches, in Mittel- und auch in Süddeutschland nicht nur vorübergehend zu weilen, sondern jahrelang zu leben und zu lehren, der bekommt ein klares Bild dieses traurigen Sprachwirrwarrs im deutschen Reiche. So halte ich es fast für unmöglich, daß ein geborener Franke aus sich selbst heraus trotz der Lautregeln die Schüler auf die scharfe Unterscheidung von b und p, d und t, g und k aufmerksam machen kann, aus welchem Grunde denn auch die Aussprache der fremdsprachlichen Laute eine sehr mangelhafte ist und bleiben wird. Mit dieser Spracheigentümlichkeit, die also beim Sprechen und infolgedessen beim Hören zwischen dem d und t keinen Unterschied macht, wird so sehr gerechnet, daß selbst in den Schulen das d stets als ein „weiches", das t aber als ein „hartes" t bezeichnet wird. So wird ein Unterschied geschaffen, damit Lehrer und Schüler sich verstehen, aber das Übel selbst

bleibt. Doch das ist noch nicht das Ärgste; diese Aussprache beleidigt das Ohr doch nicht in dem Maße, wie diejenige des b, wie sie in der Pfalz und anderen Landschaften sich findet. Hierfür sei ein Wortspiel angeführt, wie es einem pfälzischen Gymnasialprofessor in den Mund gelegt wird. Ein Schüler kommt mit einer unrichtigen Ausgabe eines Klassikers in die Stunde und erwidert auf Bereden seitens des Herrn Professors: „Sie hawwe kei'n andere gehabt.“ Darauf der Herr Professor: „Sie hawwe nisch zu hawwe, was sie hawwe; sondern Sie hawwe zu hawwe, was Sie zu hawwe hawwe.“ (Sie haben nicht zu haben, was sie — die Buchhändler — haben, sondern Sie haben zu haben, was Sie zu haben haben.)

Unmöglich wäre dies Vorkommnis nicht, ähnliches kann man täglich dort hören. Der Dialekt hat seine Berechtigung, aber in dieser starken Prägung sollte er doch an den Stufen des Gymnasiums Halt machen. Daß da von der korrekten Aussprache fremdsprachlicher Laute keine Rede sein kann — nicht einmal der des Lateinischen — ist selbstverständlich und ich wiederhole deshalb noch einmal: Eine gute fremdsprachliche Aussprache hat stets eine möglichst dialektfreie Aussprache der Muttersprache zur Voraussetzung.

Betrachten wir nun im einzelnen die Wege, auf denen der Praktiker zu seinem Ziele gelangt, so finden wir als solche den Selbstunterricht, den Privatunterricht und den Aufenthalt im Auslande.

VIII. Der Selbstunterricht.

Als selbstverständlich darf wohl gelten, daß ein guter mündlicher Unterricht durch gar nichts ersetzt werden kann; es gibt aber Fälle, in denen ein solcher nicht zu erlangen ist, oder in denen der Lernende aus äußeren oder inneren Gründen an

eine bestimmte Zeit und Person sich nicht binden kann. Da bleibt dann als Ersatz nichts weiteres übrig, als der Selbstunterricht und er kann auch unter gewissen Voraussetzungen zu dem gesteckten Ziele führen. Diese Voraussetzungen sollen hier kurz bezeichnet werden.

Immer nur Eins auf einmal, das ist das erste Erfordernis. Der Erfolg beim Lernen einer fremden Sprache ist umso sicherer, je uneingeschränkter ihr Gebrauch ist. Das ständige Unterbrechen des Studiums durch die Beschäftigung mit einer anderen Sprache muß notwendigerweise den Fortschritt hemmen. Erst wenn der Lernende in einer Sprache so weit vorgeschritten ist, wie etwa das Kind in seiner Muttersprache, wenn es eine fremde Sprache zu erlernen beginnt, sollte eine zweite Sprache hinzukommen, und auch dann noch wird sich zeigen, daß der Verlust an der bereits gelernten Sprache in dem gleichen Maße wächst wie der Fortschritt in der neubegonnenen Sprache.

Sodann ist nötig, daß das Lernen ununterbrochen fortgesetzt wird. Es mag wohl die Versuchung herantreten, bei sich bemerkbar machender Abspannung eine oder mehrere Wochen auszusetzen. Das aber kann ohne große Einbuße nicht geschehen, die umso größer sein wird, als die erworbenen Kenntnisse noch gering und die Ruhepause lang ist.

Sodann muß ernstlich davor gewarnt werden, etwaige Vorkenntnisse noch einzuschätzen, um sich dadurch in süßer Selbsttäuschung über die gefürchtete Langweiligkeit der Anfangsgründe hinwegzusetzen. Das würde sich bitter rächen. Sind einmal ein paar Jahre seit der Aufgabe fremdsprachlichen Unterrichts, der zu einem gewissen Abschlusse nicht einmal gelangte, verstrichen, dann besteht in der Regel der ganze Reichtum in einem paar Hundert Vokabeln, deren Wissen sich als sehr nützlich erweisen wird, aber doch nicht hindern soll und darf, mit dem Unterrichte von vorne zu beginnen. Das erweist sich auch schon deshalb als nötig, weil die Lehrmittel für den Selbstunterricht, von denen später noch die Rede sein wird, andere sein werden, als diejenigen, die dem Schulunterricht zu Grunde lagen.

Auch über den Abschnitt des Lebensalters, der sich am besten eignet für das Lernen im allgemeinen und für das der fremden Sprachen insbesondere dürften hier wohl ein paar Worte am Platze sein. Es ist richtig, daß der Mensch im Kindesalter am leichtesten lernt, aber nicht am erfolgreichsten und das Sprichwort: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" gehört zu denjenigen, die oftmals nur eine halbe, manchmal aber auch gar keine Wahrheit enthalten. Sollte ein Kind aus sich selbst Französisch oder Englisch lernen, so würde wohl jeder Einsichtige eine solche Forderung für widersinnig und auch für unmöglich ansehen, während doch an derselben Forderung für einen Erwachsenen niemand etwas Auffälliges finden wird. Handelt es sich aber darum, ein Gedicht größeren Umfanges zu memorieren, so finden wir diese Aufgabe für den Zwölfjährigen leichter zu lösen, als für den 24jährigen.

Für wirkliches Studieren, was doch das Erlernen einer fremden Sprache sein soll, ist das reifere Alter nicht nur günstiger, sondern geradezu notwendig, und es eignet sich dazu jede Altersperiode vom 16. Lebensjahre aufwärts bis dahin, wo das Gedächtnis sich noch als zuverlässig erweist. Das Studium einer fremden Sprache, ja, selbst nur eines größeren Teiles derselben, erfordert eine gewisse geistige Reife, die beim Kinde nicht zu finden ist, und auch unnatürlich an ihm wäre. Neben dieser geistigen Reife ist aber noch eins erforderlich, das ist ein fester Wille, der wiederum der Kindesseele nicht entsprießen kann. Wer diesen festen Willen, der kein Hindernis kennt, nicht hat, der fange gar nicht an. Nach landläufiger Ansicht, die groß gezogen und genährt wird durch gewissenlose Reklame in den Tagesblättern, ist das Erlernen einer fremden Sprache eine mühelose, amüsante Beschäftigung. Können solche Urteile wundern angesichts der Versprechungen, die täglich gemacht werden, Versprechungen, die an Zeitaufwand des Schülers variieren zwischen 8 Tagen und 6 Monaten; können sie wundern angesichts von Zeitungsberichten, wie diesen, den ich, kurz bevor ich dieses niederschrieb, in den Tagesblättern

kas? In jenem Berichte wird erzählt, von einer jungen Hochstaplerin, von der es u. A. heißt: „Trotz ihrer zarten Jugend beherrschte sie ein Dutzend europäische Kultursprachen vollständig.“ Ich erlaube mir zu behaupten, daß sie außer ihrer Muttersprache keine einzige vollständig beherrscht hat. Was diese Art der Berichterstattung versteht unter völliger Sprachbeherrschung, das zeigt ein anderer Bericht aus hiesigen Tagesblättern über einen Raubmörder, von dem erzählt wird, daß er sich gelegentlich der Verbüßung einer mehrjährigen Zuchthausstrafe in dem Zuchthause Plassenburg das Französische, Englische und Italienische angeeignet habe. Erkundigungen ergaben, daß der Betreffende fremdsprachliche Bücher erhielt, aber nur Sonntags, sie Sonntags Abend wieder einliefern mußte, um sie am nächsten Sonntag wieder zu bekommen, wenn er sie wünschte. Er hatte also während der ganzen Woche keine Gelegenheit, auch nur einen Blick in ein Buch zu tun; was auf diese Weise auch der Begabteste sich an Sprachkenntnissen anzueignen vermöchte, das ist nicht schwer zu beurteilen.

Nein, so leicht ist das Studium einer fremden Sprache nicht, sondern es erfordert einen großen Aufwand an Fleiß und Ausdauer. Wo aber der feste Wille vorhanden, da wird es auch an Ausdauer und Fleiß nicht fehlen, denn sie werden stets wieder von neuem genährt durch den Reiz, den das Fortschreiten im Studium erzeugt. Es ist hier wie mit allen anderen Wissenschaften, Künsten und Fertigkeiten: Was mühelos erworben wird, hat weder Wert noch Bestand, der Wert steigt mit den Opfern, die die Errungenschaft erfordert. „Vor die Vollkommenheit setzten den Schweiß die unsterblichen Götter.“

Betrachten wir nun zunächst denjenigen Selbstunterricht, der es sich zur Aufgabe gemacht, die fremde Sprache als Literatursprache kennen zu lernen. Dieses Studium einer Sprache dient entweder dem Zwecke, die allgemeine Bildung zu erweitern und zu vertiefen, oder es verfolgt auch einen praktischen Zweck, der in erster Linie darin besteht, in einer Prüfung einen gewissen Grad von Sprachkenntnissen nachzu-

weisen. Da bei einem derartigen Studium die Erlangung der Sprechfertigkeit ausgeschlossen ist, so tritt die Schriftsprache in den Vordergrund. Es mögen alle diejenigen, die durch Selbststudium fremde Sprachkenntnisse sich aneignen wollen, sich nicht beirren lassen, durch die abfälligen Urteile, über jeden Sprachunterricht, in dem die gesprochene Sprache nicht in erster Linie das Objekt des Unterrichtes ist, Urteile, wie sie in den Schriften der strengen Reformer immer wieder auftreten. Die Sprache hat nicht nur die Bestimmung, gesprochen zu werden. „Man spricht nicht nur um zu sprechen, etwa sich an dem Klange artikulierter Laute zu erfreuen, wie es ähnlich etwa in der Musik geschieht, sondern man spricht, um anderen irgend welchen Gedanken oder Gedankenkomplex mitzuteilen." [1])

Das geschieht nun allerdings im alltäglichen Leben durchweg durch die Lautsprache, aber je höher der Mensch in der Kultur steht, um so mehr gewinnt für ihn die Schriftsprache Bedeutung. In der Lautsprache können wir nur verkehren mit Menschen, die nach Raum und Zeit mit uns vereinigt sind, in der Schriftsprache aber schwindet Raum und Zeit, wir unterhalten uns heute noch mit den Heroen der fernsten Vergangenheit, und vielen unserer Mitmenschen ist es beschieden, daß zu ihrem Ruhme in ferner Zukunft noch viele Generationen mit ihnen sich unterhalten. Aber nicht nur das, die Schriftsprache hat auch für die Gegenwart eine große Bedeutung, nicht nur zur Vermittelung der Gedanken in wissenschaftlichen Kreisen und unter literarisch Gebildeten, sondern für das gesamte politische, kommerzielle und industrielle Leben. Man denke an die Bedeutung und den Einfluß der Tagespresse.

Geht nun aus diesen Erwägungen schon hinreichend hervor, daß kein Grund vorhanden, die Lautsprache an Bedeutung so hoch über die Schriftsprache zu erheben, so folgt daraus weiter, daß das Studium einer Sprache zum Zwecke, die Literatur derselben kennen zu lernen, sich vertraut zu machen mit dem

---

[1]) Dr. Körting, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der modernen Sprache auf den deutschen Hochschulen.

Gedankenmaterial eines Kulturvolkes, mindestens so hoch bewertet werden muß, als die Fähigkeit, in dieser Sprache mündlich sich verständlich zu machen. Zu bedauern ist freilich, daß ein so scharfer Kontrast zwischen Laut- und Schriftsprache auch der Form nach besteht. Wie viel leichter würde die Lautsprache mit der Schriftsprache zu erlernen sein, wenn beide, Laut- und Schriftsprache in ihrer Entwickelung gleichen Schritt gehalten hätten. Man vergleiche die englische Schriftsprache mit deren Lautsprache, welch freudige Aussicht bietet sich da, wenn dieses Buchstabengewirr, dieses Geröll und Gerumpel früherer Jahrhunderte nicht da wäre! Wer möchte da nicht mitlehren und mitlernen. „Wann erscheint da ein kräftiger Besen, der diesen Schutt hinaus kehrt? Vielleicht nie!" Wie lange kämpfen wir in Deutschland um eine Schriftsprache, die der Lautsprache möglichst nahe kommt, und wie wenig ist bis heute erreicht worden. Doch nach dieser kurzen Abschweifung zurück zur Sache.

Hier ist also von einem Selbstunterricht die Rede, der es sich zum Ziele gesteckt, fremdsprachliche Literaturwerke mit Verständnis zu lesen. Selbstverständlich muß mit dieser Fähigkeit die verbunden sein, in der fremden Sprache bis zu einem gewissen Grade auch mündlich sich äußern zu können.

Welche Wege bieten sich nun demjenigen, der aus eigener Kraft das hier besprochene Ziel zu erreichen sucht? An Lehr- und Lernmitteln für den Selbstunterricht ist, wie schon hervorgehoben wurde, kein Mangel; aber von allen denen können solche, die nur Sprachfragmente vermitteln, hier nicht in betracht kommen. Dieser Unterricht muß ein gründlich systematischer sein. Das schließt natürlich nicht aus, daß er sowohl synthetisch als auch analytisch angeordnet sein kann, aber immer ist eine gründliche Kenntnis der Grammatik unerläßlich. Somit ist für diesen Unterricht jedes gute Lehrbuch brauchbar, das in der Darstellung der fremdsprachlichen Laute den Anforderungen genügt, d. h. in denen der Vergleich der fremden Laute mit denen der Muttersprache am besten gelungen ist. Völlig einwandfrei ist in dieser Hinsicht kein Verfahren.

Die Unzulänglichkeit der gewöhnlichen schriftlichen Alphabete hindert uns, die lautlichen Nuancierungen genau zu bezeichnen, denn in jeder Schriftsprache bedeutet ein und dasselbe Zeichen mehrere Laute, ebenso haben wir verschiedene Zeichen für ein und denselben Laut.

Diesem Übelstande sollen die phonetischen Alphabete abhelfen, in denen jedem Laut und jeder Lautschattierung ein Zeichen entspricht. Aber auch mit diesen phonetischen Alphabeten ist noch nichts vollkommenes geschaffen, ein wesentliches Merkmal der Sprache läßt sich auch mit ihnen nicht wiedergeben, der Tonfall, die Sprachmelodie. Aber auch dieser Mangel wird schon beseitigt und in Zukunft noch mehr beseitigt werden durch das Phonogramm. Hat schon der Phonograph der Sprachwissenschaft große Dienste geleistet für die Herstellung von Sprachkarten, für die Fixirung erlöschender Idiome; ob nicht auch die Zeit nahe ist, da der Phonograph auch in den Dienst des Sprachunterrichts gestellt wird? Doch bis dahin wird gerade hier der ohne Lehrer Studierende die Hilfe am meisten entbehren, und es kann nicht genug empfohlen werden, wenigstens bis zur Überwindung der Schwierigkeiten in der Aussprache einen zuverlässigen Beistand sich zu sichern. Wird das Gefühl der Unsicherheit in der Aussprache nicht beseitigt, so wird diese selbst und damit der mündliche Ausdruck immer mehr und mehr vernachlässigt, wodurch der Nachteil, den das Erlernen der Sprache nur mit dem Auge im Gefolge hat, nur noch vergrößert wird. Der Hauptnachteil solcher Vernachlässigung des Sprechens infolge der Unsicherheit besteht darin, daß das Verstehen des gesprochenen Wortes zur Unmöglichkeit gemacht wird; der Lernende muß die gehörten Laute erst in die gewohnten Schriftlaute übersetzen, was immer sehr langsam und schwerfällig vor sich geht und verhindert, selbst einer langsamen Ausdrucksweise zu folgen.

Einen Ausgleich findet dieser Mangel allerdings durch die größere Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck und in der Sicherheit in der Anwendung der Orthographie.

Es seien hier nun einige der gangbarsten Lehrbücher angeführt:

a) Französisch:

Plattner, ausführliche Grammatik der französischen Sprache. J. Bielefeld, Karlsruhe.

Von allen mir bekannten Lehrmitteln der französischen Sprache ist dieses das umfassendste, ein vorzügliches Werk, das ich aber nur denen empfehlen möchte, die eine gute sprachliche Vorbildung und am Studium ihre Freude haben, besonders jüngeren Lehrern.

Im Anschluß daran: Plattner, Übungsbuch zur französischen Grammatik. Plattner, Lehrgang der französischen Sprache, Plattner und Heaumier, französisches Unterrichtswerk, sämtliche bei J. Bielefeld, Karlsruhe. Breymann, französische Grammatik, R. Oldenbourg, München. Plötz-Kares, französische Sprachlehre, im Anschluß daran Plötz-Kares, Schulgrammatik, Ausgabe A, F. A. Herbig, Berlin.

Dem Prinzip der Anschauung huldigen in maßvoller Weise:

Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache, 2 Teile, C. Meyer, Hannover. Enkel, Klähr und Steinert, Lehrbuch der französischen Sprache, 2 Teile, A. Huhle, Dresden.

b) Englisch:

Dubislav und Boek, Schulgrammatik der englischen Sprache, im Anschluß daran, Dubislav und Boek, Lese- und Übungsbuch dar englischen Sprache, Weidmann, Berlin. Plate-Kares, kurzer Lehrgang der englischen Sprache, Ehlermann, Dresden. Deutschbein, praktischer Lehrgang der englischen Sprache, Ausgabe B, O. Schulze, Cöthen. Pünjer und Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache, C. Meyer, Hannover.

Alle die hier aufgeführten Lehrbücher sind in erster Linie für den Schulgebrauch geschrieben, aber sie können immerhin auch bei reifen Schülern dem Selbstunterrichte dienen.

Die für den Selbstunterricht verfaßten Werke sind zahllos, sie alle hier anzuführen und ihren Inhalt zu besprechen, muß ich mir erlassen. Besonders soweit es sich um Bücher und Werke handelt, die einem ganz bestimmten, aber einseitigen Zwecke dienen, dagegen mögen hier diejenigen bekanntesten Selbstunterrichtswerke, die einem allgemeinen Bildungszwecke dienen, oder doch dienen wollen, nach Anlage und Methode kurze Würdigung finden.

Voraus geschickt sei noch, daß jedes dieser Werke für sich den Anspruch erhebt, das einzig richtige Mittel zu bilden, zur Aneignung, ja sie sagen sogar, zur Beherrschung einer fremden Sprache. Unter diesen Umständen darf es nicht Wunder nehmen, wenn ein großer Teil des an der Sache interessierten Publikums seine Gunst derjenigen Methode zuwendet, die die geringsten Opfer fordert, aber dafür den größten Erfolg verspricht. Unter den hier in Betracht kommenden Unterrichtswerken ist in erster Linie dasjenige von Toussaint-Langenscheidt zu nennen, das den Titel führt: Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht.

Daß die Methode, nach welcher dieses Unterrichtswerk bearbeitet ist, schon lange vor den Herren Toussaint-Langenscheidt existierte und angewendet wurde, ist auf Seite 19 schon gesagt. Es soll dies übrigens dem Werke auch nicht als Nachteil angerechnet werden.

Jedes der Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtswerke besteht aus 36 Lieferungen in Form von Briefen.

Als größten Vorzug dieser Unterrichtsbriefe bezeichne ich die sich von aller Reklame fernhaltende Sprache der Herren Verfasser. Offen und ehrlich wird hier dem Selbststudierenden gesagt, daß das Erlernen einer fremden Sprache bedeutende Opfer fordert an Zeit, Fleiß und Ausdauer, und sie raten jedem ernstlich ab, mit dem Lernen zu beginnen, falls diese Opfer nicht gebracht werden wollen oder können. Die Verfasser verlangen ein mindestens 18 Monate andauerndes ernstliches Studium,

bei täglich 1 bis 2 stündiger Arbeitszeit. Die Befolgung dieser durchaus nicht hochgegriffenen Forderungen ermöglicht es auch, daß der Lernende sein Ziel wirklich erreicht oder ihm doch sehr nahe kommt. Dieses Ziel kann bei Benützung des Toussaint-Langenscheidt'schen Unterrichtswerkes natürlich nur die Erlangung der Kenntnis der Literatursprache und die Anwendung der gebräuchlichsten Formen der Umgangssprache bilden. Für Zwecke bestimmter Berufsarten einschließlich des kaufmännischen Berufes ist die Benützung des Unterrichtswerkes von Toussaint-Langenscheidt nicht zu empfehlen; dem jungen Kaufmann würde auch bei gewissenhaftester Bearbeitung der Briefe vieles fehlen, was er notwendig braucht, dagegen hätte er vieles gelernt, was ihm wenig nützt. Wer aber eine fremde Sprache erlernen will zur Erweiterung und Vertiefung seiner Bildung, um eindringen zu können in die Literatur eines Kulturvolkes und ihm ein tüchtiger mündlicher Unterricht nicht zu Gebote steht, dem seien die Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtsbriefe bestens empfohlen. Wie sehr sie geeignet sind, diese Aufgabe zu lösen, das haben schon viele strebsame junge Lehrer gezeigt, die einzig auf Grund des Studiums der Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtsbriefe sich der preußischen Mittelschullehrerprüfung mit gutem Erfolge unterzogen haben. Die einschlägige Prüfungsordnung verlangt folgende Leistung in den modernen Sprachen: Kenntnis der Formenlehre und der Syntax und die Fertigkeit, einen prosaischen oder leichten poetischen Abschnitt aus der betr. Sprache ins Deutsche, einen leichten prosaischen Abschnitt aus dem Deutschen ins Französische bezw. Englische vom Blatte richtig zu übersetzen. Allgemeine Kenntnis der französischen bezw. englischen Nationalliteratur, der Lebensgeschichte und der Hauptwerke der bedeutendsten Dichter.

Bei der Fülle des von den Verfassern des Toussaint-Langenscheidt'schen Unterrichtswerkes gebotenen Materials darf es nicht Wunder nehmen, wenn das obenbezeichnete Ziel auf diesem Wege erreicht wurde, ob dies noch möglich wäre, wenn die Prüfungsordnung ein größeres Gewicht auf Fertigkeit im

mündlichen Ausdruck legte, das wird freilich kaum zu bejahen sein. Die Darstellung der Laute der fremden Sprache ist eine vorzügliche nach dem Maßstabe, daß eine völlige einwandfreie Darstellung dieser Laute mit unseren Schriftzeichen nicht wohl möglich ist. Den Unterrichtsstoff bildet ein Roman, aus welchem auch die Korrespondenzübungen genommen bezw. verarbeitet sind. Daß dabei die Umgangssprache zu kurz kommt, ist einleuchtend. Eine solche zu vermitteln ist ja auch nicht die Absicht der Verfasser gewesen.

In Anlage und Methode des hier besprochenen Werkes nähert sich ihm die „Methode Dunker-Bell." Das Werk führt den Titel: Französische bezw. englische Gesprächs- und Wiederholungsgrammatik. In dem Prospekte zu diesem Unterrichtswerke heißt es wörtlich: „Die Methode Dunker-Bell ist das beste aller vorhandenen Lehrbücher zum Selbstunterricht." Das ist nun allerdings etwas viel behauptet, warum sollen aber die Verfasser und Verleger solche Behauptung nicht aufstellen, wenn ihnen in einem Zeugnis bestätigt wird, daß die Gespräche alle Vorteile der Methode Toussaint-Langenscheidt haben, ohne deren Nachteile. Für eine Begründung dieses Urteils wäre ich dem Schreiber dankbar gewesen, er verzichtet aber auf diesen Dank. Nun, wenn die Gesprächs- und Wiederholungsgrammatik auch nicht die beste zum Zwecke des Selbststudiums ist, die schlechteste ist sie gewiß nicht, schon nicht aus dem Grunde, weil sie verschmäht, Unmögliches in marktschreierischer Weise zu versprechen. Wenn auch in Prospekten gesagt wird, daß nach „uns zugegangenen Urteilen" bei rationellem Durcharbeiten der Lernende die fremde Sprache in 6 Monaten geläufig lesen und sprechen und schreiben kann, so hüten die Herausgeber sich doch wohl, dies als ihre eigene Ansicht hinzustellen.

Die französische Ausgabe besteht aus 32 Gesprächen. Die auftretenden Personen sind ein Sprachlehrer, seine Tochter und ein junger Deutscher. Die Unterhaltung dieser Personen nimmt

die Form eines Romans an und ist wohl geeignet, das Interesse lebendig zu erhalten.

Während bei Toussaint-Langenscheidt als Hauptziel die Literatursprache aufgestellt ist, finden wir hier die Umgangssprache mehr in den Vordergrund gerückt. Wer mit Fleiß und Ausdauer das Werk studiert, der wird mit seinen Erfolgen nicht unzufrieden sein.

Ein in seiner Anlage eigenartiges Unterrichtswerk, das aber doch mit den schon besprochenen vieles gemein hat, ist die Methode Häußer, Selbstunterrichtsbriefe zur Erlernung moderner Sprachen, Karlsruhe, J. Bielefelds Verlag. Das Eigenartige an diesem Werke besteht in der Darbietung des Stoffes in Frage und Antwort. Während bei Dunker-Bell drei Personen redend vorgeführt werden, treten uns hier nur zwei Personen entgegen, eine fragende und eine antwortende. Über das Charakteristische der Methode Häußer lasse ich hier den Verfasser selbst reden; er schreibt über die Entstehung seiner Methode an den Verleger:

„Eines Tages besuchte ich einen Freund, den Dr. R. Derselbe sagte mir, er beschäftige sich eben mit dem Studium des Italienischen. Die Grammatik habe er studiert und könne auch recht gut ein italienisches Buch oder eine italienische Zeitung lesen, aber sprechen könne er eben damit nicht und das möchte er jetzt lernen, besonders auch, da er in einem halben Jahre nach Italien zu gehen gedenke. Er fragte mich, ob ich ihm am Orte keinen tüchtigen Sprachlehrer zu diesem Zwecke empfehlen könne, worauf ich ihm erklären mußte, ich kenne keinen solchen. Eigentlich bin ich ganz genau in derselben Lage wie Sie. Ich suche dasselbe und vielleicht kann ich uns beiden helfen. In den von mir abgehaltenen Sprachkursen des kaufmännischen Vereins bin ich speziell im Spanischen und Französischen durch besondere Umstände auf ein ganz praktisches Verfahren gekommen. Ich habe viele ältere Schüler, welche sich mit dem eigentlichen systematischen Lernen nach der Grammatik nicht mehr befreunden

können. Da habe ich mich nun z. B. in der spanischen Grammatik ganz auf die darin vorkommenden spanischen Übungssätze beschränkt (die deutschen zum Übersetzen ins Spanische bestimmten ganz liegen lassend) diese mit den Schülern übersetzt und dann in der mannigfaltigsten Weise mündlich durchgefragt, indem ich die Fragen jedesmal deutlich wiederholen und dann beantworten ließ. Die Schüler glaubten, ich wollte lediglich der Schwierigkeit des Übersetzens aus dem Deutschen ins Spanische aus dem Wege gehen, und ich ließ sie ruhig bei dem für mich allerdings nicht besonders schmeichelhaften Glauben. Als ich dann aber nach 12 oder 15 Lektionen von vorne anfing, und das Deutsche jeder Lektion ins Spanische übersetzen ließ, da staunten sie über die Leichtigkeit und Sicherheit, mit welcher sie selbst in die fremde Sprache übersetzen konnten. Der frühere Verdacht gegen meine Lehrmethode war verschwunden und hatte einer freudigen Überraschung und ungeteilten Bewunderung Platz gemacht. — Ich meine nun, wenn wir es mit dem Italienischen ebenso treiben würden, so würden wir beide nach einem viertel oder längstens halben Jahre ganz geläufig und richtig italienisch sprechen und Gesprochenes verstehen können. Ich glaube sogar, Sie versichern zu können, daß dann die Kürze der Frist, der Umfang unserer Kenntnisse und der Grad unserer Geläufigkeit im Beherrschen und Sprechen des Italienischen ganz allein von der Größe unseres Fleißes und der Regelmäßigkeit unserer Übung abhängt. Der Doktor stimmte meinem Vorschlage zu, und so kam die gemeinsame Übung zustande. Wir kamen zweimal wöchentlich zusammen. Nach kaum einem halben Jahre kam ein Italiener zu mir, der Deutsch lernen wollte. Er sprach französisch, und ich erwiderte ihm zunächst in dieser Sprache. Alsdann sagte ich ihm auf italienisch, daß ich gegen den deutschen Unterricht Italienisch bei ihm lernen wollte. Der Italiener meinte lachend: „Wozu denn? Sie sprechen ja ganz gut italienisch!" Ich hatte mich geläufig ausgedrückt, er hatte mich verstanden, und ich verstand ihn. Von diesem Augenblicke an war ich überzeugt, daß man auf

die von mir eingeschlagene Weise eine Sprache rasch und leicht lernen kann. Auch der Doktor hatte mittlerweile Gelegenheit gehabt, seine Kenntnisse im Italienischen mit Erfolg zu erproben. Freilich hatte ich noch viel von dem Italiener zu lernen, aber ich konnte es italienisch sprechend von ihm lernen. So bin ich darauf gekommen, die also bewährte Methode für andere Sprachbeflissene auszuarbeiten."

Streng genommen haben wir es mit einem Unterrichtsmittel für den Selbstunterricht nicht zu tun; denn der eine der beiden Lernenden hat stets den Lehrer zu ersetzen. Aber eben hierin besteht der Vorzug des Werkes: Da der Unterricht in der Form des Dialogs geführt wird; also jedes stumme Lernen, mit Ausnahme der Aneignung der in Bemerkungen zu den Lektionen gegebenen notwendigen Regeln und Vokabeln, ausgeschlossen ist, so wird diese Methode hinsichtlich der Sprechfertigkeit erfüllen, was sie verspricht, nämlich sicheres Verstehen, Sprechen und Schreiben der Umgangssprache der Gebildeten. In einem Punkte aber versprechen auch die Verfasser dieses beachtenswerten Unterrichtswerkes doch mehr als sie halten können, und ich wundere mich, wie die Herren Verfasser, die auf neusprachlichem Gebiete so Hervorragendes geleistet haben, dieses Versprechen machen können: In wenigen Monaten bei 3 Übungsstunden in der Woche mit Leichtigkeit sich die Umgangssprache völlig anzueignen. Nachdem der Prospekt zu diesem Werke selbst sehr richtig und eindringlich warnt vor den marktschreierischen Titeln vieler Bücher zum Selbstunterricht, die auf die Unerfahrenheit des sprachbeflissenen Publikums spekulieren, daß einige „perfekt" Französisch in einigen Wochen lehren wollen", wäre dieses Versprechen besser weggeblieben; denn auch in einigen Monaten ist es nicht möglich, am wenigsten bei drei wöchentlichen Übungsstunden alle Sprachkreise des täglichen Lebens beherrschen zu lernen. Das ist auch nicht nötig, und wer die Umgangssprache erlernen will und einen geeigneten Studiengenossen zur

Verfügung hat, der lasse sich durch diesen Vorwurf nicht abhalten zu diesem Unterrichtswerke zu greifen.

Die Mitte zu halten zwischen den Methoden, die in erster Linie die Literatur-Sprache pflegen und denen die nur dem Bedürfnisse des praktischen Lebens genügen wollen, bestrebt sich die Methode Schliemann. Das Werk führt den Titel:

Methode Schliemann
zur Selbsterlernung fremder Sprachen, Stuttgart, Wilhelm Violet.

Heinrich Schliemann, geboren am 6. Januar 1822, der große Altertumsforscher, ist einer der wenigen Menschen, dem es vergönnt war, die Träume seiner Jugend, seines Lebens verwirklicht zu sehen. Der Inhalt dieser Träume war die Erforschung der historischen Stätten des alten Griechenlands. Seine Verdienste als Forscher zu rühmen ist nicht der Zweck dieser Zeilen, wohl aber mag die Bemerkung hier am Platze sein, daß Schliemann auch eine bewundernswürdige Begabung für das Sprachstudium eigen war, und daß diese Begabung viel beigetragen hat zu seinen außergewöhnlichen Erfolgen.

Ueber die Art seines Studiums lasse ich Schliemann selbst reden: „Diese einfache Methode besteht zunächst darin, daß man sehr viel laut liest, keine Übersetzungen macht, Ausarbeitungen über uns interessierende Gegenstände niederschreibt, diese unter Aufsicht des Lehrers verbessert, auswendig lernt und in der nächsten Stunde hersagt, was man am Tage vorher korrigiert hat. Mein Gedächtnis war, da ich es seit der Kindheit garnicht geübt hatte, schwach, doch benützte ich jeden Augenblick und stahl sogar die Zeit zum Lernen. Um mir sobald als möglich eine gute Aussprache anzueignen, besuchte ich Sonntags regelmäßig zweimal den Gottesdienst in der englischen Kirche und sprach bei dem Anhören der Predigt jedes Wort leise nach. Bei allen meinen Botengängen trug ich ein Buch in der Hand, aus dem ich etwas auswendig lernte; auf dem Postamte wartete ich nie, ohne etwas zu lesen. So stärkte ich auf diese Weise mein Gedächtnis und konnte schon nach 3 Monaten

meinen Lehrern M. Taylor und Mr. Thompson mit Leichtigkeit alle Tage in jeder Unterrichtsstunde 20 gedruckte Seiten englischer Prosa wörtlich hersagen, wenn ich diese aufmerksam dreimal durchgelesen hatte. Auf diese Weise lernte ich den ganzen Vicar of Wakefield von O. Goldsmith und Walter Scotts Ivanhoe auswendig.

So gelang es mir in der Zeit von einem halben Jahre, mir eine gründliche Kenntnis der englischen Sprache anzueignen. Diese Methode wendete ich danach bei dem Studium der französischen Sprache an, die ich in den folgenden 6 Monaten bemeisterte. Von französischen Werken lernte ich Fénélons Aventures de Télémaque und Paul et Virginie von Bernardin de St. Pierre auswendig. — Durch diese Studien stärkte ich mein Gedächtnis im Laufe eines Jahres dermaßen, daß mir die Erlernung des Holländischen, Spanischen, Italienischen und Portugiesischen außerordentlich leicht wurde."

Soweit Schliemann. Daß wir es hier mit einem ganz außergewöhnlichen Sprachtalent zu tun haben, den Eindruck gewinnt jeder, Fachmann wie Laie. Nun drängt sich aber die weitere Frage auf: Würde Schliemann seine bewunderungswürdigen Erfolge auch erzielt haben, wenn er beim Studium einen anderen Weg, als den uns geschilderten eingeschlagen hätte?

Schliemanns Nachfolger, d. h. diejenigen, die seine Methode unterrichtlich bearbeiteten und der Gesamtheit zugänglich machten, werden diese Frage mit einem entschiedenen Nein beantwortet haben. Nun, mag dem sein, wie ihm wolle, ich muß mich darauf beschränken, das Charakteristische der Methode Schliemann hervorzuheben.

Diese Methode geht von der lebenden Sprache aus, sie bietet als Unterrichtsstoff eine Novelle, die extra für diesen Unterrichtszweck geschrieben wurde. In der französischen Bearbeitung lautet der Titel: La grande année (1870), in der englischen: In the Struggle of Life. Der erste Absatz, der den Inhalt der Lektion I der letzteren ausmacht, lautet:

In the Struggle of Life
in dhe ßträgl ŏw 'laif

Lerntext

Im Kampf des Lebens

On a fine day, towards the middle of the spring of 1897
ŏn e fain dē, tårdſ dhe midl ŏw dhe ßpriŋ ŏw
An einem schönen Tage gegen die Mitte von dem Frühling von

(eighteen hundred and ninety seven), a steamer was approaching the
ētin hăndred end nainti ßĕwn, e 'ßtimer wŏſ eprōtſchiŋ dhi
(achtzehn hundert und neunzig sieben ein Dampfer war nähernd die

English coast. It was the boat which meets the Cologne express at
·iŋglĭſch kōßt. ĭt wŏſ dhe bōt whĭtſch mĭtß dhe kŏlōn ĕkß·prĕß et
englische Küste. Es war das Boot das trifft den Köln(er) Schnellzug in

Calais to convey its passengers across the Channel. The white cliffs
·kæle tŭ kŏnwē ĭtß păßendzerſ ekrŏß dhe 'tſchænl. dhe whait klĭfß
Calais zu führen seine Reisenden über den Kanal. Die weißen Klippen

of Dover already loomed faint through the misty distance; a few
ŏw 'dōwer ål·rĕdi lūmd ſent thrū dhe ·mĭßti dĭßtenß; e ſjū
von Dover schon tauchten auf schwach durch die neblige Ferne einige

minutes later, and the outlines of the Castle and its fortifications
·mĭnĭtß lēter, end dhi ·autlainſ ŏw dhe 'kāßl end ĭtß fårtefekēſchenſ
Minuten später und die Umrisse von dem Schlosse und seinen Befestigungswerken

could be clearly distinguished.
kŭd bi klīrli dĭß·tiŋgwĭſcht.
konnten werden klar unterschieden.

Wir haben es also mit einer analytischen oder Interlinear-Methode zu tun, deren wir schon mehrere andere kennen gelernt haben. Die Aneignung des Stoffes soll in der Weise geschehen, daß zunächst der jeweilige Teil des Novellentextes auswendig gelernt und niedergeschrieben wird. Dann wird der englische Text hergesagt nach der gegebenen freien deutschen Übersetzung. Nun folgt die Verwendung des gelernten Stückes, als Gesprächsstoff, wobei die Teilnahme eines Mitlernenden empfohlen wird. Es folgen dann „Sprachliche Erläuterungen", die das Notwendigste aus der Formenlehre bieten. Daran reihen sich Abschnitte über England und die Engländer, Dialoge, Dispositionen für die Ausarbeitung englischer Aufsätze, und schließlich Umformung des Novellentextes in die indirekte Rede. Man sieht, die Bearbeiter der Methode Schliemann haben alles aufgeboten, was geeignet ist und geeignet sein könnte, ihre Schüler an das gesteckte Ziel zu führen. Immer wird das nicht ge-

lingen, das ist auch nicht gut zu verlangen; es steckt eben nicht in jedem Menschen ein Heinrich Schliemann.

Unter denjenigen Lehrbüchern, bezw. Unterrichtswerken, die dem Selbstunterricht dienen sollen und denen die Methode Robertsen oder Interlinearmethode zu Grunde liegt, wären noch anzuführen die Werke von Booch=Arkossy und dasjenige von Boltz. Die Verfasser des ersteren legen, ähnlich wie Toussaint=Langenscheidt das Hauptgewicht auf die Kenntnis der Literatursprache, während Boltz als Ziel die Sprechfertigkeit voranstellt.

Ich habe mich seither bemüht, gerade bei Bearbeitung dieses Kapitels ein unparteiischer Rezensent zu sein, dem jedes geschäftliche Interesse ganz ferne liegt, der da schreibt, „Jedem zur Freud, keinem zu Leid.“ Soll aber dieses Werkchen wirklich die ihm gestellte Aufgabe lösen, dann muß ich eine entschieden ablehnende Stellung einnehmen, allen den Werken gegenüber, die in marktschreierischer Weise Versprechen geben, die unter keinen Umständen gehalten werden können und denen Tausende Jahr für Jahr ihr Geld und ihre Zeit widmen, um schließlich einzusehen, daß es doch keine Spielerei ist, eine fremde Sprache oder auch nur einen wesentlichen Teil derselben sich anzueignen.

Von den hier in Betracht kommenden Büchern will ich nur die herausgreifen, die seit Jahrzehnten „den Markt beherrschen“ und die, trotz der vielen Enttäuschungen, die sie bereitet haben, noch nicht einmal die schlechtesten sind. Die bekanntesten der hier in Frage kommenden Autoren sind: Ollendorf und Rosenthal. Des ersteren Werk kam um die Mitte der 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts heraus und zwar zuerst für das Französische. Für den Stand des damaligen neusprachlichen Unterrichts ist es bezeichnend, daß dieses Buch eine weite Verbreitung auch für den Schulunterricht finden konnte, besonders beliebt war es in den Mädchenschulen. Je mehr es aber aus der Schule verdrängt wurde, destomehr fand es Verwendung als Lehrmittel für den Selbstunterricht. Auf eine systematische Grammatik verzichtet Ollendorf von vornherein. Je nach Bedürfnis werden in den einzelnen Lektionen grammatische Regeln

gegeben; am Schluß des Werkes folgt dann ein kurzer Abriß der Grammatik. Den Stoff hat der Verfasser fast ausschließlich aus der Umgangssprache entnommen, und er besteht aus lauter Einzelsätzen, von denen viele in der Sprache überhaupt nicht vorkommen. Das Ganze ist nichts weiter als die gedächtnismäßige Aneignung eines kleinen Teiles der Umgangssprache, wobei die endlosen Wiederholungen behufs fester Einprägung höchst ermüdend auf den Lernenden einwirken. Der Verfasser selbst rechtfertigt dieses Verfahren, indem er seinem Vorworte zwei Anekdoten vorausschickt, deren Tendenz er auf seine Methode überträgt. Die erste ist die bekannte Anekdote von dem klugen Star, der das in einer Flasche befindliche Wasser nicht erreichen konnte und nun solange Steinchen hinein wirft, bis das Wasser genügend hoch gestiegen ist. Ausdauer überwindet jedes Hindernis. Das ist die Tendenz dieser Erzählung, und was Ollendorf damit sagen will, das braucht nicht besonders angedeutet zu werden. Die zweite Anekdote führt den Titel: Der Kompaß. Ein Mönch fragt einen Matrosen, ob er seine Gebete so gut kenne, wie den Kompaß. Nein, sagt der Matrose, aber Du kennst Deine Gebete auch nicht so gut wie ich meinen Kompaß Es soll auf die Probe ankommen. Der Matrose nennt nun die Bezeichnungen der Himmelsgegend von Norden über Osten, Westen nach Süden und wieder zurück. Von hinten nach vorne aber kann der Mönch das Paternoster nicht. Diese Geschichte schließt der Verfasser mit der Behauptung: Unser Matrose zeigt uns, wie man eine fremde Sprache lernen und können muß.

Nein, das tut er nicht, der Matrose lehrt uns nur, daß ein papageienhaftes Herschnattern einzelner Wörter oder Sätze nichts zu tun hat mit der auf logisches Denken gegründeten Anwendung einer fremden Sprache.

Nun ein paar Worte dem Meisterschaftssystem des Herrn Rosenthal. Rosenthal verspricht, eine fremde Sprache in drei Monaten zu lehren und während dieser drei Monate ist es durchaus nicht nötig, sich irgend wie zu bemühen oder gar anzustrengen, ein halbes Stündchen täglich genügt völlig.

Nun sollte man meinen, jeder vernünftige Mensch müßte lächelnd dieses gedruckte Versprechen beiseite legen und Rosenthals Meisterschaftssystem bliebe unverkauft. Aber weit gefehlt! Rosenthals Meisterschaftssystem ist eines der verbreitetsten Unterrichtsmittel oder wird doch als solches gekauft und dieser Umstand sollte allein schon diese Schrift rechtfertigen.

Das Ziel des Meisterschaftssystems soll die Beherrschung der Geschäfts- und Umgangssprache sein, von der letzteren aber ist in dem mir bekannten Werke für Französisch wenig zu verspüren. Und wie will der Verfasser sein Ziel erreichen? Mit 1200 Wörtern als Unterrichtsmaterial, indem er glaubt und glauben macht, jedes Wort mit jedem anderen Worte verbinden zu können, um auf diese Weise ein reichhaltigeres Material zu erhalten. Das ist aber eine falsche Rechnung; denn es läßt sich nicht jedes Wort mit jedem anderen verbinden. Auch ist die Zahl 1200 viel zu gering bemessen; um nur das Notwendigste aus der Umgangssprache zu bieten, bedarf es mindestens des Doppelten der Anzahl, von einer Geschäftssprache ganz zu schweigen. Daß aber auch das beste Gedächtnis bei halbstündiger Arbeit täglich, innerhalb dreier Monate, also in 45 Unterrichtsstunden, das gebotene Material nicht zu bewältigen vermag, das weiß wohl der Verfasser so gut wie ich; aber warum behauptet er es trotzdem?

Wer aber nichts weiter will, als zum Zwecke des Besuches des fremden Landes die unentbehrlichen Ausdrücke und Redensarten sich aneignen, der kann auch mit Hilfe des Meisterschaftssystemes seinen Zweck erreichen, weiter aber nichts.

IX. Der Privatunterricht in den neueren Sprachen.

Eine der wertvollsten Errungenschaften für das gesamte Kulturleben wird ausgedrückt durch die wenigen Worte: Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei!

Daß diese Errungenschaft nicht von allen so hoch eingeschätzt wird, wie es hier geschieht, ja, daß diese Freiheit von gewissen Leuten sogar für ein großes Übel betrachtet wird, brauche ich nicht weiter auszuführen.

Wo hat es je eine Freiheit gegeben, die nicht mißbraucht wurde! Auch mit der Lehrfreiheit wird ein arger Mißbrauch getrieben. Mißbrauch der Lehrfreiheit nicht wie ihn eine gewisse politische und kirchliche Partei definiert und der weniger die Person als das Lehrobjekt im Auge hat, sondern den Mißbrauch, meine ich, der darin besteht, daß Personen die Freiheit des Lehrens für sich in Anspruch nehmen, die dazu dem Wortlaute des Gesetzes nach wohl berechtigt sind, moralisch aber doch niemals.

Wollen wir nun die Lehrfreiheit preisgeben, weil sie in einzelnen Fällen mißbraucht wird, gewiß nicht! Wollen die fortschrittlich denkenden Gewerbetreibenden die Gewerbefreiheit preisgeben, weil sie Auswüchse zeitigt, die die Gesamtheit schädigen? Nein, nur ein kleiner Teil, die Zünftler wollen das, die Mehrzahl aber will die Gewerbefreiheit erhalten wissen, aber ihre Auswüchse will sie bekämpfen, denen geht sie scharf und unnachsichtig zu Leibe. Überall bildeten sich Vereine, zum Schutze von Handel und Gewerbe, die ihre Aufgabe darin erblickten, den Mißbräuchen aus Anlaß der Gewerbefreiheit den Garaus zu machen, den Kampf zu schüren gegen den sogen. unlauteren Wettbewerb.

Wo aber herrscht wohl der unlautere Wettbewerb rücksichtsloser als auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Privatunterrichts! Und dieser unlautere Wettbewerb schädigt das Gesamtpublikum nicht geringer, als der auf anderem Gebiete. Aber da ist kein Verein gegen einen solchen unlauteren Wettbewerb, die Bildung eines solchen ist auch wohl schwer zu erreichen, es würde ein Kampfverein entstehen müssen, und das wäre ein Kampf einzelner gegen viele, während doch im gewerblichen Leben das Umgekehrte der Fall ist; denn dort kämpfen viele gegen einzelne. Dieser Kampf erscheint also für die kleinere

Partei aussichtslos, und da er zudem in der Öffentlichkeit geführt werden müßte, ist es besser, er unterbleibt. Kann hier etwas geschehen zur Beseitigung eines wirklich großen Übelstandes, so kann es nur geschehen durch Belehrung des Publikums. Und auch das ist unendlich schwer. Das geeignetste Mittel belehrend und aufklärend zum Publikum zu sprechen, das ist die Tagespresse. Aber sie versagt leider oft, sie ist vielfach nicht frei und unabhängig, ihr stehen aus naheliegenden Gründen die Inserenten näher als die Abonnenten. Der Wettbewerb aber, je unlauterer er ist, desto mehr ist er auf die Presse angewiesen, und diese hütet sich meist, es mit ihrem besten Kunden zu verderben.

So bleibt denn nichts weiter übrig, als auf dem von mir gewählten Wege das Ziel zu verfolgen, Belehrung über eine weite Kreise berührende Frage zu verbreiten.

Als Illustration wünschte ich die Personalakten der Privatlehrer bezw. Sprachlehrer und -Lehrerinnen diesen Ausführungen beifügen zu können; aber ich muß die Erfüllung dieses Wunsches mir leider versagen; doch einzelne lebende Bilder will ich vorführen. Ich bin einigen der in Betracht kommenden Personen nachgegangen, soweit die Diskretion dies ermöglichte, nicht aus Neugierde, noch weniger aus bösen Absichten oder gar aus Brotneid, nein, ich wünsche jedem von ihnen ein paar Rittergüter oder das große Los, falls Sie mit den Rittergütern nichts anzufangen wüßten, mich aber leitete nichts, als das Interesse an der Sache.

Als höflicher Mann lasse ich auch hier den Damen den Vortritt.

Während meiner Berufstätigkeit als Schulleiter in L. kommt eines Tages eine junge Dame und bittet um Überlassung eines Lehrzimmers zur Unterrichtserteilung für die freien Schulnachmittage. Im Laufe der Unterhaltung erfahre ich nun Folgendes: Die Dame hatte in einer schlesischen Provinzialstadt eine höhere Töchterschule besucht, vor vielen Jahren natürlich; hatte dann verschiedene Stellungen inne gehabt als Stütze der Haus-

frau und als Bonne. Sie hatte aber in diesen Stellungen niemals Unterricht erteilt. Dann war sie durch Vermittelung als Bonne nach Frankreich gekommen und hatte da dieselbe traurige Erfahrung gemacht, die tausend andere vor ihr auch schon gemacht hatten. — Die französische Bonne ist nämlich weiter nichts als unser Kindermädchen und hat auch vor den übrigen niederen Bediensteten keinerlei Vorzüge. — Schon nach kurzer Zeit wandte sie dem Lande ihrer Hoffnung den Rücken und wollte nun als Privatlehrerin für Französisch sich durchschlagen. Die Frage nach etwaigen Schülerinnen beantwortete das Fräulein dahin, daß die Lehrer und Lehrerinnen von der höheren Töchterschule sie bereits empfohlen hätten, und daß daraufhin eine beträchtliche Anzahl von Schülerinnen sich gemeldet habe und zwar so viele, daß sie sie in einem Privatzimmer nicht unterbringen könnte. Mit Erlaubnis der Schulkommission wurde ihr versuchsweise die nachgesuchte Erlaubnis erteilt. Nach einiger Zeit erkundigte ich mich gelegentlich meiner Anwesenheit im Schulhause nach dem Stande der Dinge und fand ein mit Schülerinnen im Alter von 10—12 Jahren angefülltes Schulzimmer. Die Lehrerin aus Frankreich, das hatte gezogen! Nun fiel mir auf, daß die Schülerinnen alle neue Exemplare von Plötz, Syllabaire in Händen hatten, ein Buch, das in L. gar nicht eingeführt war. Auf mein geäußertes Befremden meinte das Fräulein Lehrerin: Den Syllabaire kenne ich noch aus meiner Schulzeit und der gefällt mir sehr gut. — Als ich darauf erwiderte, daß aber das Buch hier nicht gebraucht werde, wunderte sie sich über die Maßen. Sie hatte nämlich geglaubt, daß dieses Buch selbstverständlich überall gebraucht werde und hatte deshalb sich garnicht einmal erkundigt. Gerne hätte ich beim Unterrichten etwas hospitiert, aber ich wurde dazu nicht eingeladen und so mußte ich auf eine pädagogische Erfahrung mehr verzichten. Noch kurz das Ende! So schnell sich das Zimmer gefüllt, so schnell leerte es sich, und nach einigen Monaten war das Fräulein verschwunden. Die Dame tat mir leid, umsomehr, als sie nicht viel Unheil angestiftet, es

handelte sich ja um Kinder, die noch anderweitigen Unterricht genossen, oder später doch genießen sollten.

Ein halbes Jahr später kam ein fast 70=jähriges Fräulein mit der Bitte, ihr bei passender Gelegenheit Schüler für französischen Privatunterricht zuweisen zu wollen. Diese Dame war in jüngeren Jahren als Kinderfräulein nach Rußland gekommen. Dort hatte sie Französisch gelernt, d. h. die französische Umgangssprache, die heute noch in vornehmen russischen Familien gepflegt wird. Unterricht hatte die Dame in der französischen Sprache jedoch nicht erteilt; denn dafür sind immer besondere Französinnen engagiert. Nun wollte diese Dame an Schüler französischen Privatunterricht erteilen. Ich versprach ihr, sie zu empfehlen, wenn sie sich in ihrem Unterrichte auf die Konversation beschränken wollte. Damit wollte sie sich aber nicht begnügen lassen und meinte, was sie etwa aus der Grammatik nicht wüßte, das stände ja im Buche. Da war nun wirklich eine Empfehlung nicht wohl möglich, umsoweniger, als das alte Fräulein, wie sie in der Stadt allgemein genannt wurde, nicht getrieben wurde durch die Not, sondern durch den Geiz. Sie hat natürlich auch ohne meine Empfehlung Schüler erhalten und solange unterrichtet, als ihre Kräfte ausreichten, dann erkaufte sie sich einen Platz in einem fränkischen Damenasyl.

Nun noch ein Beispiel aus allerneuester Zeit.

In der Unterhaltung über Privatunterricht u. dergl. erfuhr ich, daß eine hiesige Tageszeitung folgendes Inserat enthalten habe: „Gründlichen französischen Unterricht erteilt eine Dame an Knaben und Mädchen, die lange Jahre in Frankreich war (Stil!) Stunde 30 Pfg. N.=Straße No. 2.“ Ich verschaffte mir die Zeitung, richtig, so lautete das Inserat. Dieses exorbitante Stundenhonorar regte mein Interesse an, und ich erkundigte mich nach den persönlichen Verhältnissen dieser Dame. Das Resultat war folgendes: Das Fräulein, mittleren Alters, au hiesiger Stadt gebürtig, hatte die Volksschule besucht, war Stubenmädchen geworden und hatte es dann gebracht bis zu einer Wäschebeschließerin in einem Hotel der französischen Schweiz.

Von da ist sie in ihre Vaterstadt zurückgekehrt, wo sie nun französischen Privatunterricht erteilt unter großem Zulauf; man bedenke — 30 Pfg. und dann eine Lehrerin, die lange Jahre in Frankreich war, wer konnte da widerstehen! Daß die Dame weder Deutsch noch Französisch kann, brauche ich Eingeweihten wohl nicht weiter zu versichern.

Weit düsterer erscheint aber das Bild, das sich uns bietet, wenn wir uns umsehen unter den Herren Stundengebern; denn das Schülermaterial der Damen besteht doch im Großen und Ganzen aus Kindern, die an sich durch einen wertlosen Unterricht nicht so sehr geschädigt werden, oder bei denen ein etwaiger Schaden doch noch rechtzeitig wieder gut gemacht werden kann, während es sich bei den männlichen Lehrkräften meistens um Schüler handelt, die ein wirkliches Bedürfnis in den Unterricht führt und von denen die meisten zu spät erkennen, daß sie sich auf falschem Pfade befinden. Die Zeit aber und die Ausdauer reichen nicht mehr hin, neue Wege zu suchen.

Die sogenannten Sprachlehrer bezw. Privatlehrer lassen sich am besten in 2 Gruppen einteilen, in Einheimische und Nationale. Unter den ersteren gibt es tüchtige Kräfte, Männer mit wissenschaftlicher Bildung und auch Lehrgeschick, die durch irgend welche Widerwärtigkeit in einen Beruf sich hineingedrängt fühlen, den sie aus Liebhaberei gewiß niemals gewählt hätten. Die Zahl dieser aber, zumal solcher, die mit abgeschlossener Vorbildung für den öffentlichen Lehrberuf ausgerüstet sind, ist gering. Es kann auch nicht anders sein, nur der Zwang kann einen wissenschaftlich gebildeten Mann auf ein Arbeitsfeld führen, auf dem fast nur Dornen zu ernten sind; es gibt kein bittereres Brot, als das mit Privatunterricht verdiente. Mit so vielen ich auch schon in Berührung gekommen bin, einen leidlich zufriedenen Privatlehrer habe ich noch nicht gefunden. Schwer lastet auf den meisten das Bewußtsein eines verfehlten Daseins, die soziale Stellung entspricht durchaus nicht dem Bildungsgrade; dazu kommt die ständige Sorge ums tägliche Brot und die ständigen Mißhelligkeiten im Berufe. Häufig, ja fast ständig

sind die Klagen über Rücksichtslosigkeit und Unverstand seitens des Publikums. Wie oft werden Stunden unentschuldigt versäumt, wie selten aber wird dem Lehrer freiwillig diese versäumte Stunde honoriert. Es kommt zu Streitigkeiten, der Schüler zahlt schließlich, aber in seinem Unverstand fühlt er sich übervorteilt, weil er etwas gezahlt hat, was er nicht genossen. Und doch ist nichts einfacher und selbstverständlicher, als daß jede Stunde, die unentschuldigt versäumt wird, auch bezahlt werden muß; denn der Schüler zahlt ja nicht die Arbeit des Lehrers, sondern seine Zeit. Es ist leicht begreiflich, daß unter diesen beklagenswerten Umständen die besseren Kräfte, von denen ich hier in erster Linie spreche, schwer leiden, und daß eine Berufsfreudigkeit bei ihnen nie zum Durchbruch kommen kann. Nun sind aber unter den Einheimischen auch viele Elemente, denen nicht nur jede berufliche Vorbildung fehlt, sondern auch jede wissenschaftliche Bildung. Alle Beamtenkategorien, alle Berufsarten stellen ihr Kontingent zu dieser Klasse von Lehrern. Für sie bildet das Stundengeben den letzten Anker, an den sie sich anklammern, wenn alle anderen Hoffnungen auf einen Erwerb enttäuscht haben. Unter den mir bekannten Persönlichkeiten befindet sich ein ehemaliger Gerichtssekretär, Post- und Eisenbahnbeamte, mehrere Kaufleute u. a. Ihnen allen ist gemeinsam, daß sie ihre Berechtigung zum Unterrichte begründen mit einem in der Schulzeit genossenen fremdsprachlichen Unterricht. Über die Qualifikation dieses Unterrichts und seine Erfolge darf ich mich eines Urteils für überhoben halten, wenigstens, was die Allgemeinheit anbetrifft, gerne will ich zugeben, daß auch unter diesen Lehrern sich solche befinden, die getrieben durch das Interesse an der Sache durch Übung und Studium sich Kenntnisse und Lehrgeschick angeeignet haben und ganz Ersprießliches leisten.

Nun noch ein paar Worte über die sogenannten Nationalen.

Es sei gleich unverblümt gesagt, sie bilden vom wissenschaftlichen Standpunkte aus eine große Gefahr und bei näherer Würdigung derselben drängt sich unwillkürlich die Frage auf: Was ist mehr zu bewundern, die Keckheit dieser Routiniers und

Aventuriers oder die Urteilskosigkeit des großen Publikums? Fast alle größeren Städte haben eine Anzahl solch Nationaler in ihren Mauern, die in ihrer Unwissenheit und Keckheit das gebildete deutsche Publikum nasführen und den tüchtigen einheimischen Lehrkräften den Kampf ums Dasein erschweren und manchen schon an den Rand der Verzweiflung getrieben haben. Das wäre aber nicht möglich, wenn das interessierte Publikum nicht über alle Maßen urteilslos in dieser Sache wäre.

Die größere Beachtung, die dem gesprochenen Worte zufolge der Reformbewegung zu teil geworden, die marktschreierische Reklame der Berlitz-School und ähnlicher Institute hat eine Begeisterung für nationale Lehrkräfte wachgerufen, die leider taub und blind ist. Nationale Lehrkraft! das ist immer ein kräftiges Zugmittel. Die Frage, wer diese nationale Lehrkraft eigentlich ist, kommt keinem Menschen in den Sinn, und doch liegt die Tatsache so nahe, daß kein tüchtiger Lehrer französischer oder englischer Nationalität nach Deutschland gehen wird, um hier als Privatlehrer sein Dasein zu fristen. Tüchtige nationale Lehrkräfte sind nicht einmal als Lektoren in hinreichender Anzahl für unsere Universitäten zu gewinnen. Wer sind nun diese nationalen Lehrkräfte, die in Deutschland zu Hunderten zu finden sind?

Junge Kaufleute, die nach Deutschland gekommen, um in ihrem Berufe eine Stellung zu bekleiden, eine solche aber nicht gefunden, oder wieder verloren haben; Handwerker, die herausgebracht haben, daß es viel bequemer ist, als nationaler Sprachlehrer die Tage zu verbringen, als im Schweiße des Angesichts das Brot in der Werkstatt zu verdienen. Eine große Anzahl sind wirkliche Abenteurer, die nur vorübergehend den Sprachlehrer markieren, um den Behörden gegenüber einen Beruf angeben zu können. Das hat soweit geführt, daß die Bezeichnung „Sprachlehrer“ schon an sich den Begriff des Fragwürdigen an sich trägt. Von allen aber darf man ruhig behaupten: Sie können und kennen weder ihre eigene Sprache gründlich noch die ihres Schülers. Von jenen wenigen jugendlichen Lehrkräften

die der Sprachvervollkommung wegen nach Deutschland kommen, in den Berlitz-Schools und ähnlichen Veranstaltungen auf ein Jahr Engagement nehmen und wieder zurückgehen, genau so wie es unsere jungen strebsamen Philologen auch machen, ist natürlich hier nicht die Rede; sie werden sich niemals bei uns als Privatlehrer etablieren. Aber an alles das denkt der gute Deutsche nicht. Nationale Lehrkraft! das genügt, und wenn diese nationale Lehrkraft der Vertreter des plattesten Werkstättenjargons ist, was tuts? Mit Überlegenheit wird das erworbene Französisch oder Englisch als echt gerühmt, stammt es doch von einer nationalen Lehrkraft. Es ist geradezu Mode geworden, den Unterrichtsgesuchen, soweit es sich um die modernen Sprachen handelt den Satz anzufügen „Nationale Lehrkraft bevorzugt." Die finden sich denn auch in hinreichender Zahl und die tüchtige einheimische Lehrkraft, die einen Erfolg für den Unterricht wirklich garantiert, schreibt sich die Finger wund und auf 50 eingereichte Offerten auf solche Gesuche erhält sie kaum je eine Antwort. Da sind ja Anerbietungen von nationalen Lehrkräften! das übrige wandert ungelesen in den Papierkorb. Ist die Offerte des Nationalen deutsch abgefaßt, so ist das miserable Deutsch erst recht ein Beweis für die Echtheit des Nationalen und ist sie in schlechten Französisch oder Englisch geschrieben, so hat das weiter nichts zu sagen, das unbedingt Wissenswerte kann man dem Skriptum schon entnehmen und das übrige hat keine Kritik zu fürchten.

In den hiesigen Blättern war lange Zeit ein Inserat folgenden Inhalts zu lesen:

> Franzose,
> gedienter Unteroffizier, erteilt gründlichen Unterricht in seiner Muttersprache. (Folgt Angabe der Adresse).

Daß auch dieser gediente Unteroffizier reichen Zuspruch fand, davon habe ich mich selbst überzeugt. Was wird der nun wohl im bürgerlichen Leben gewesen sein, wenn er glaubt,

den Unteroffizier als Reklame aushängen zu müssen! Ich habe es nicht erfahren, aber es ist unschwer zu erraten.

Daß aber selbst solch Nationaler, der offen sagt, daß er kein Lehrer ist, gesucht wird, das ist bezeichnend für das gebildete Publikum, bezeichnend für das Verständnis von unterrichtlichen, besonders sprachwissenschaftlichen Dingen. Was würde wohl derselbe gebildete Deutsche sagen, wenn er hörte, daß dieser oder jener schwäbische oder berliner Handlungskommis oder Handwerksgeselle in Paris oder London als deutscher Sprachlehrer sich niedergelassen. Ja, Bauer, in diesem Falle ist die Sache etwas anderes! Er wird lachen und sagen: Lächerlich, die können ja selbst kein Deutsch. Ja das ist auch garnicht nötig, sie sind doch dort „Nationale Lehrkräfte" und die wißbegierigen Franzosen und Engländer werden in Scharen zu ihnen strömen — oder auch nicht? Sollten am Ende die Franzosen und Engländer gescheidter sein, als die biederen Deutschen? —

Difficile est, satiram non scribere!

Dieser Schilderung brauche ich an positiven Ratschlägen wohl kaum noch viel hinzuzufügen, ich darf mich kurz fassen: Ist ein Privatunterricht erforderlich, so wende man sich an eine bekannte, tüchtige Lehrkraft, auch selbst dann, wenn das Honorar scheinbar hoch ist. Man lasse sich dadurch nicht abschrecken; nirgends mehr bewährt sich die Wahrheit des Wortes: Das Teure ist das Billigste! als hier. Durch doppelten Hausfleiß und dadurch verminderte Stundenzahl läßt sich ja auch bei gutem Willen das Honorar bedeutend ermäßigen.

Stände eine nationale Lehrkraft zur Verfügung mit wissenschaftlicher und pädagogischer Bildung, sowie hinreichender Kenntnisse im Deutschen, dann wäre einer solchen der Vorzug einzuräumen; aber eine solche Kraft findet sich nicht leicht.

Soll der Privatunterricht nur die Umgangssprache umfassen, dann mag für solchen Fall auch einer der vielen verfügbaren Nationalen am Platze sein, vorausgesetzt, daß seine allgemeine Bildung derart ist, daß sie eine einigermaßen rich-

tige Sprache erwarten läßt. Um in dieser Hinsicht einige Anhaltspunkte zu gewinnen, erkundige man sich über die in Frage kommende Persönlichkeit, oder unterbreite etwaige Korrespondenz zur Beurteilung einem Fachmanne, der unschwer daraus auf den Schreiber selbst wird schließen können und gewiß im In-.eresse der Sache gerne bereit ist, sein Urteil, bezw. seinen Rat zur Verfügung zu stellen.

Es erübrigt noch den Privatunterricht zum Zwecke der Vorbereitung für die Prüfung zur Erlangung der Berechtigung zum Einjährig-freiwilligen Militärdienst mit einigen Worten zu gedenken.

Nur in den seltensten Fällen kann es sich um einen erzieherischen Unterricht handeln, hier ist vielmehr der Erfolg Selbstzweck. Die Eigenart desselben rechtfertigt zwar nicht ganz, entschuldigt aber einen Unterrichtsbetrieb, wie wir ihn in den zahlreichen Instituten zum Zwecke der obenbezeichneten Vorbildung finden. Da die Zeit für die Vorbereitung in der Regel recht kurz bemessen ist, der Unterrichts-Disziplinen auch verhältnismäßig viele sind, ist leicht zu begreifen, daß dem Gedächtnisse der Schüler ganz Außergewöhnliches zugemutet werden muß, und erstaunlich ist der Fleiß und die Ausdauer bei der Mehrzahl der Zöglinge und nur erklärlich durch den Ehrgeiz, den die Sehnsucht nach den schwarzweißen Schnüren immer wieder neu belebt.

Im allgemeinen dürften die kurzweg Einjährigen-Institute, im Volksmunde nicht mit Unrecht Pressen genannten Vorbildungsanstalten, die sichersten Wege sein, zu dem Ziele zu gelangen, weil sie durch eine reiche Erfahrung am besten mit den einschlägigen Forderungen an den jeweiligen Prüfungsorten betraut sind, und der junge Mann hier den Unterricht in sämtlichen Unterrichtsfächern genießen kann.

Solchen Unterricht bei Privatlehrern zu suchen, die nach ihrer Qualifikation und ihren Erfolgen unbekannt sind und somit keinerlei Garantie bieten, ist immer ein gewagtes Experi-

ment. Die tägliche Erfahrung lehrt, daß in diesem oder jenem Fache tüchtige Lehrer sich auch auf Gebiete wagen, auf denen sie nicht zu Hause sind. Der bittere Kampf ums Dasein entschuldigt solch Tun, aber beim Mißlingen des Experimentes zahlt der Schüler die Kosten.

Ein mir bekannter Privatlehrer überredete einen jungen Mann, der bei ihm Vorbereitungs-Unterricht für die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung nahm, das Englisch, das er selbst bis dahin nicht gelernt und nicht gelehrt, auch bei ihm zu nehmen. Es geschah so, und auf das Resultat dieses Unterrichts ist wohl niemand neugierig.

In so vielen Dingen der große Pestalozzi auch recht hat, in der Behauptung aber, daß der Lehrer dem Schüler nur immer um ein Etwas voraus zu sein braucht, irrt er doch.

X. Das Erlernen der fremden Sprache durch Aufenthalt im Auslande.

Zur Zeit des Tiefstandes des deutschen Nationalgefühles, als man lieber Französisch radebrechte, als sich seiner Muttersprache zu bedienen, als französische Mode und französische Sitte die Welt beherrschten, als die Blicke aller Fürsten und Staatsmänner erwartend auf Paris gerichtet waren, da war Frankreich, besonders Paris, das ersehnte Ziel so vieler Deutschen. Doch diese gingen nicht nach Frankreich, sich in der französischen Sprache auszubilden oder zu vervollkommnen — für den nötigen Vorrat von Umgangsfranzösisch wurde schon daheim gesorgt — nein, sie gingen hin, um ihrem Dasein die höchste Weihe zu verleihen, in Paris gelebt zu haben.

Das ist anders geworden. Der Nationalismus ist in unserem Volke erwacht und erstarkt, heraus aus den Quellen

des Bewußtseins gemeinsamer Abstammung, gemeinsamer Geschichte und einer gemeinsamen Sprache. Andere Gründe als damals leiten uns zur Pflege der französischen Sprache und lassen in so vielen den Wunsch rege werden, an der Quelle zu schöpfen. Es ist nicht mehr die Geringschätzigkeit, mit der der Deutsche seine Muttersprache betrachtete, es ist auch nicht mehr die Genußsucht, von einzelnen Fällen abgesehen, die Vorliebe für das Fremde, besonders französische Wesen. Heute treiben den Deutschen fast ausschließlich Beweggründe, sprachwissenschaftlicher oder geschäftlicher Art, d. h. das Interesse an der Sprache oder ein solches an geschäftlichen Verbindungen mit dem Auslande.

Das Interesse an der fremden Sprache entstammt also entweder rein wissenschaftlichen oder praktischen Motiven und von diesen beiden Gesichtspunkten aus soll die in der Überschrift zu diesem Kapitel bezeichnete Materie kurz erörtert werden.

Je mehr die neueren Sprachen an Bedeutung gewonnen, umsomehr hat sich auch das Bedürfnis geltend gemacht, Lehrer heranzubilden, die neben einer gründlichen Kenntnis der Literatursprache auch eine praktische fremdsprachliche Bildung besitzen. Die Forderungen der Reformbestrebungen haben die praktische fremdsprachliche Bildung geradezu zur Voraussetzung. Das akademische Studium aber kann diese Sprachgewandtheit niemals vermitteln, und es geschieht auch umsoweniger, je mehr die jeweiligen Vertreter der Neuphilologie die Pflege der Sprechfertigkeit als außerhalb ihrer eigentlichen Berufssphäre liegend betrachten. Wie sollten aber die Kandidaten den Forderungen der neuen Prüfungsordnung, in denen immer reine „Aussprache, Pflege der Hör- und Sprechfertigkeit“ im Vordergrund stehen, gerecht werden?

Man suchte diesem Bedürfnis abzuhelfen durch Anstellung eigener Lehrkräfte für die Pflege des praktischen Sprachunterrichts, durch sogenannte Lektoren. Diese Einrichtung hat sich vielfach bewährt, aber sie vermag den Bedürfnisseu zu weiterer Ausdehnung derselben, wie es geschehen müßte, wenn allen Studierenden diese Gelegenheit zur praktischen Anwendung der Sprache ge-

boten werden sollte, doch nicht zu genügen, weil es an geeigneten Kräften mangelt.

Als solche sollten doch nur wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Ausländer in Betracht kommen, aber diese sind nur selten zu gewinnen, zumal die vorhandenen Mittel zu einer der Bedeutung und Würde des Amtes entsprechenden Honorierung nicht vorhanden sind. Dieser Mangel an wissenschaftlich und beruflich gebildeten Ausländern bildet auch einen interessanten Beitrag zu dem Kapitel von den „Nationalen Lehrkräften", die sonst in jeder größeren Stadt so wohlfeil wie Brombeeren sind (s. S. 90). Und wenn nun auch weitere tüchtige Auslandkräfte als Lektoren zu gewinnen wären, so ist doch ein solch stundenweis bemessener Unterricht nicht ganz geeignet, zur vollen Sprachfertigkeit zu führen; die kann nie anders als durch frühzeitige Gewöhnung oder durch längeren, weise ausgenützten Aufenthalt im Auslande erworben werden.

Dieser Aufenthalt erfordert aber große Opfer an Zeit uud Geld. Opfer, die nur die wenigsten der Studierenden bringen können. Hier wäre es Pflicht des Staates, hinreichende Mittel zur Verfügung zu stellen, um möglichst vielen den Aufenthalt im Auslande zu ermöglichen, aber die von den einzelnen Staaten seither errichteten Stipendien sind so gering, daß sie für das große Bedürfnis so gut wie garnicht in Betracht kommen. Preußen hat zu diesem Zwecke vom Jahre 1893 ab jährlich 6000 Mk. ausgegeben (Frankreich 80000 Fr.), Bayern 3800 Mk. Mehr noch ist in letzterer Zeit durch Bewilligung von Reisestipendien seitens der großen Stadtgemeinden geschehen. Lobend erwähnt seien hier Leipzig, Dresden und Frankfurt am Main. Diese Städte tragen auch gleichzeitig noch die Kosten für die Stellvertretung. Aber auch mit diesen Bewilligungen ist nicht viel getan, weil der Aufenthalt der in Frage kommenden Lehrer sich bei den meisten immer nur beschränkt auf die großen Ferien, oder eine unwesentliche Verlängerung derselben. Eine viel zu kurze Zeitdauer, als daß in

ihr etwas Ersprießliches geleistet werden könnte. Ist die jedem Deutschen mehr oder weniger eigene Schüchternheit und Befangenheit, die Furcht vor den „Schnitzern" überwunden, dann naht der Termin zur Rückreise heran. Eine allen Ansprüchen wirklich genügende Institution kann nur von staatswegen geschaffen und unterhalten werden; es würde auch nicht genügen, daß der Staat einen Aufenthalt im Auslande von gewisser Dauer durch die Prüfungsordnung vorschreibt und dementsprechend die Stipendien nach Zahl und Umfang bemißt, er müßte auch den Studiengang der Kandidaten während ihres Aufenthaltes im Auslande leiten. Professor Körting erblickt die beste Lösung dieser Frage in der Errichtung von neusprachlichen Instituten, zunächst je eines in Paris und eines in London, deren Organisation er sich so denkt:

Die Oberaufsicht über jede der beiden Anstalten führt der Reichskanzler beziehungsweise in dessen Auftrage der preußische Unterrichtsminister. Als Kuratoren fungieren die Kaiserlichen Botschafter in Paris und London, beziehungsweise von diesen zu ernennende Kommissare.

Die spezielle Leitung einer jeden der beiden Anstalten wird einem Direktor übertragen. Derselbe muß ein akademisch gebildeter Neuphilologe sein, welcher mit französischer beziehungsweise englischer Sprache und Sitte genau vertraut ist und die für seine Stellung erforderliche pädagogische Befähigung besitzt.

Die Schüler dieser Anstalten möchte K. in 3 Arten gruppieren: a) Stipendiaten, b) Pensionäre, c) Externe oder Hospitanten.

Die Stipendiaten müßten im Anstaltsgebäude während eines Studienkurses freie Wohnung, Kost und Unterricht, und außerdem zur Bestreitung kleiner Ausgaben eine Geldunterstützung erhalten.

Die Pensionäre müßten Wohnung, Kost und Unterricht in der Anstalt bekommen, soweit die räumlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse derselben es gestatten, gegen einen angemessenen Pensionspreis.

Die Hospitanten oder Externen sollten außerhalb der Anstalt wohnen und nur am Unterricht teilnehmen, wofür sie ein entsprechendes Honorar zu zahlen hätten.

Der Unterricht wird ausschließlich von französischen bezw. englischen Lehrern erteilt, als welche, wenn irgend möglich, wissenschaftlich gebildete Männer zu bestellen sind. Die Unterrichtsdauer müßte mindestens 9 Monate betragen.

Doch bis heute sind dies alles Wünsche geblieben, deren Erfüllung vielleicht noch recht lange auf sich warten läßt, bis dahin aber muß der junge Philologe zu seiner weiteren Ausbildung im Auslande fürlieb nehmen mit dem, was sich ihm bietet.

Was das Französisch anbetrifft, so sind in erster Linie zu erwähnen die in der Schweiz eingerichteten Ferienkurse. Die älteste derartige Einrichtung ist von Professor Bouvier in Genf ins Leben gerufen worden. Diese in den Ferien stattfindenden Kurse werden an der Genfer Universität abgehalten und erfreuen sich reger Teilnahme, ja es wird häufig Klage darüber geführt, daß die große Teilnehmerzahl den Erfolg des Unterrichts beeinträchtigte, umsomehr, als diese Teilnehmer von sehr verschiedener Vorbildung und beruflicher Stellung sind. Die Kursusteilnehmer tun am besten, Anschluß an solche Genfer Familien zu suchen, in denen ein gutes Französisch gesprochen wird. Ein Verzeichnis solcher Familien mit Angabe des Pensionspreises ist zu beziehen durch den Sekretär, Caissier de l'Université.

Auch in Lausanne werden Ferienkurse für Ausländer abgehalten. Näheres über Zeitdauer, Kosten und dergleichen ist zu erfahren durch Herrn Professor Bonnard, Lausanne.

Und schließlich ist noch Neuchâtel zu erwähnen. An der dortigen kleinen Universität sind gleichfalls Ferienkurse eingerichtet, die nach Berichten von Teilnehmern den Vorzug deswegen verdienen, weil die Beteiligung eine verhältnismäßig geringe und die Lebenshaltung in Neuchâtel recht billig ist. Doch diese verschiedenen Veranstaltungen von Kursen für die Zeitdauer der Ferien haben wegen ihrer kurzen Dauer nicht die Bedeutung

wie die Vorlesungen für Ausländer, die während des ganzen Studienjahres gehalten werden. Solche Vorlesungen sind eingerichtet am Collège de France, an der Sorbonne, dann in der Société d'études internationales. Außerdem hat in Frankreich eine Gesellschaft sich gebildet zum Zwecke der Weiterbildung der Ausländer. Die Vereinigung führt die Bezeichnung „Alliance française". Nach Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur, haben die von ihr errichteten Kurse sich eines guten Rufes und großen Zuspruchs zu erfreuen. Die Kurse werden in Paris abgehalten, was mancherlei Vorteile mit sich bringt, besonders in den reichen Hilfsmitteln, die Literatur kennen zu lernen. Die vielen Museen, denkwürdigen Stätten, Denkmäler und anderes bieten den Teilnehmern mancherlei Anregung und echten Kunstgenuß. Außer in Paris bestehen noch Veranstaltungen zur Weiterbildung für Ausländer in Nancy und Grenoble. Die in letzterer Stadt eingerichteten Vorlesungen werden ganz besonders empfohlen wegen der ausgezeichneten Organisation derselben und wegen des angenehmen und billigen Lebens dortselbst.

Wenden wir uns nun den Fortbildungsgelegenheiten für jüngere Philologen in England zu.

Hier kommen in Betracht, London, Oxford, Cambridge und Edinburg. Diejenigen, die London den Vorzug geben, tun dies in der Regel aus dem Grunde, weil sich daselbst, beziehungsweise in nächster Umgebung Gelegenheit bietet, unterrichtlich tätig zu sein, um so das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden. Angenehmes freilich hört man nicht viel von den Herren, die an so einer Boarding-School zeitweise gewirkt haben. Ohne in diesem Falle auf eigene Erfahrung mich stützen zu können, halte ich doch die Lehrtätigkeit in dem Umfange wie sie an jenen Schulen verlangt wird, für ein Hindernis im eigenen Studium. Wieviel fehlerhaftes und schlechtes Englisch wird seitens der Schüler da zusammengehäuft, dem der Ausländer oft zaghaft gegenüber steht. Infolge der dienstlichen Inanspruchnahme bleibt auch nicht hinreichend Zeit verfügbar, den gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen, den literarischen

und künstlerischen Bestrebungen sich hinreichend widmen zu können.

Die größte Anerkennung wird laut zahlreichen Berichten den Ferienvorlesungen in Oxford zu teil. Diese Vorlesungen wurden im Jahre 1888 eingerichtet und sie werden seitdem alljährlich abgehalten. Sie erstrecken sich über alle Gebiete des Wissens, und außerdem ist noch Sorge getragen für praktische Übungen, geselligen Verkehr, musikalische Unterhaltungen und für Pflege vielerlei Arten des Sports. Das ausführliche Programm mit einem Verzeichnis sämtlicher gehaltenen Vorträge und Vorlesungen, der praktischen Übungen, Stundenpläne und Pensionen ist gegen Einsendung von 7 d zu beziehen von: The Secretary, University Extension Delegacy, Oxford.

Wer ein über diese Ausführungen hinausgehendes Interesse hat an dieser Frage, den verweise ich auf nachstehende Schriften: Schmeding, Der Aufenthalt der Neuphilologen im Auslande, Berlin 1889. Koschwitz, E., Anleitung zum Studium der französischen Philologie. Marburg, Elwert. Victor, Einführung in das Studium der englischen Philologie, ebenda. Neumann, A., Führer durch die Städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen, ebenda. Rosenberg, F., Un voyage de vacances à Paris. Berlin, Weidmann. Roßmann, Ph., Ein Studienaufenthalt in Paris, Marburg, Elwert. Reusch, A., Ein Studienaufenthalt in England, ebenda. Kellner, Ein Jahr in England, 1889—1899, Stuttgart. Immendörfer, L., Die Ferienkurse in Edinbourgh.

Wenden wir uns nun dem praktischen Zwecke zu, den das Erlernen der Fremdsprache im Auslande verfolgt. In den weitaus meisten Fällen wird es sich darum handeln, die Sprechfertigkeit sich anzueignen, um mit den Angehörigen der fremden Nation in ihrer Sprache über geschäftliche Dinge sich unterhalten zu können. Da muß ich nun gleich vorweg bemerken, daß mehr noch als die Aneignung einer fremden Sprache zu Hause das Erlernen derselben im Auslande bedeutend unterschätzt wird. So oft begegnet man der Ansicht, als bedürfe es weiter gar keiner

Anstrengung, ein Aufenthalt von einigen Monaten im Auslande, und die in Frage kommende Sprache ist erworben. Obwohl solche Urteile und Ansichten durch die tägliche Erfahrung oft widerlegt werden — wer kennt nicht irgend einen Ausländer in seiner Heimat, der so und so lange in Deutschland weilt und doch nicht Deutsch gelernt hat? — sind sie immer noch allgemein verbreitet. Die meisten dieser naiv Gläubigen halten es nicht einmal der Mühe wert, sich durch einen vorbereitenden Unterricht in der Heimat die Aufgabe zu erleichtern, nein, das lernt man alles dort in Paris oder London und zwar spielend. Man sollte es nicht für möglich halten, daß selbst ein großer Teil des gebildeten Publikums in so kindlicher Einfalt sich auf den Weg macht ins Ausland, und doch ist es so. Einige Aussicht, sein Ziel zu erreichen, hat nur derjenige, der daheim einen gründlichen grammatischen Vorbereitungsunterricht genossen und auch einen möglichst großen Teil des Wortschatzes der fremden Sprache sich angeeignet hat und mitnimmt. Wer ohne diese Vorbedingungen ins Ausland geht, der kann wohl auch bei jahrelangem Aufenthalte daselbst die fremde Sprache lernen, aber niemals wird er ein richtiges Französisch oder Englisch lernen, denn er hört gar wenig richtiges Französisch und Englisch. Wem das befremdend erscheint, der stelle sich einen Franzosen oder Engländer vor, der zu uns kommt ohne irgend welche Kenntnis der deutschen Grammatik und beantworte sich dann die Frage, wann wird dieser Ausländer bei uns Deutsch lernen? Die Antwort auf diese Frage lautet: Niemals! Nach jahrelangem Aufenthalte wird der Ausländer lernen, der deutschen Sprache sich soweit zu bedienen, daß er sich über den seinem Gesichtskreise entnommenen Stoff verständlich äußern kann, nie aber wird er lernen, dies auch in richtigem Deutsch zu tun. Woher sollte er denn auch ein solches nehmen, hört er auf der Straße, am Biertisch, im Geschäft richtiges Deutsch?

Jahrelang wohnte in meiner Nachbarschaft ein Fabrikant, der als Jüngling, also vor mehr als 30 Jahren nach Deutschland gekommen war, ohne vorher deutsch gelernt zu haben. Er

war Franzose von Geburt. Dieser junge Mann ist in Deutschland geblieben, ist selbstständig geworden, wurde später als routinierter Geschäftsmann weit und breit gerühmt, hat auch ein großes Vermögen erworben, aber auch nur einen Satz in richtigem Deutsch zu sprechen, das hat er in den 30 und mehr Jahren nicht gelernt, obwohl er mit einer Deutschen, einer Dame mit sehr guter Schulbildung und Erziehung, verheiratet ist.

Noch einen Fall, der bezeichnend ist, möchte ich hier erwähnen. Einer meiner Freunde, der als Offizier den Feldzug gegen Frankreich mitgemacht, hat sich mit einer Französin verlobt und wenige Jahre nach Beendigung des Krieges sich auch mit ihr verheiratet. Etwa 10 Jahre später führte uns seine Versetzung nach L. zusammen, und wir haben da während einiger Jahre gesellschaftlich viel zusammen verkehrt, wobei ich die mir damals noch befremdende Erscheinung beobachtete — heute würde ich daran nichts Auffallendes mehr finden — daß die Dame bei unserem Zusammentreffen, nachdem sie also 10 Jahre als Gattin eines Deutschen in Deutschland gelebt, so wenig Deutsch gelernt hatte, daß sie mit Hilfe des Deutschen sich nicht verständlich machen konnte und daß sie in den nun folgenden $8^1/_2$ Jahren unseres Zusammenlebens fast gar keine Fortschritte machte. Seit jener Trennung hat uns nach 18 Jahren das Schicksal wieder zusammengeführt: ich durfte die Dame mit einer nun erwachsenen Tochter hier begrüßen. Gelegentlich ihrer Reise aus dem Osten des Reiches in die Lothringische Heimat haben beide hier eine kurze Einkehr gehalten. Und wie stand es nun mit der Sprache? In punkto Richtigkeit wie damals vor 18 Jahren, in punkto Fixigkeit etwas besser, der verfügbare Wortschatz ist bedeutend größer geworden; aber wie sie damals schon mit ihren Kindern im Gespräche sich stets der französischen Sprache bediente, so wurde auch jetzt die Unterhaltung zwischen Mutter und Tochter ausschließlich französisch geführt. Die Schuld an diesem Zustande trägt natürlich der Herr Gemahl, der in angeborener Liebenswürdigkeit, gepaart mit etwas

Bequemlichkeit das auch ihm sehr geläufige Französisch in seiner Familie zur Amtssprache erhob.

Ob das klug gehandelt war?

Die hier angeführten Fälle und noch viele andere beweisen deutlich, daß das Erlernen einer fremden Sprache ohne vorbereitenden Unterricht so lange unmöglich bleibt, als an diese Sprechfertigkeit die Forderung der sprachlichen Richtigkeit gestellt wird. Alle diejenigen Ausländer, die bei uns ein leidlich gutes Deutsch gelernt haben, sind solche, die daheim einen guten grammatischen Unterricht genossen haben. In den letzten Jahren habe ich öfters konstatieren können, daß junge Leute, vornehmlich Franzosen, die in der Heimat eine höhere Schule mit obligatem Unterricht im Deutschen absolviert hatten, bei uns vorzügliche Fortschritte im Deutschen gemacht haben, so daß sie in Wort und Schrift ihren Gedanken geläufig Ausdruck geben konnten, wenn auch nicht immer fehlerfrei, so doch in einem solchen Maße der Richtigkeit, wie es ohne vorherige grammatische Schulung zu erreichen unmöglich gewesen wäre.

Was von den Ausländern im Deutschen gilt, das gilt auch von dem Deutschen im Auslande und noch in erhöhtem Maße, insofern, als ihm bei Anwendung einer fremden Sprache eine Schüchternheit und Befangenheit eigen ist, die für ihn ein fortwährendes Hindernis bildet, und die der Ausländer fast gar nicht oder doch nur in ganz geringem Maße kennt. Der Ausländer bedient sich der deutschen Sprache sehr oft deswegen nicht, weil er nicht will, er glaubt seinem nationalen Bewußtsein Abbruch zu tun, wenn er sich herbeiläßt, Deutsch zu sprechen. Ist er aber erhaben über diese engherzige Auffassung von Nationalismus, dann plaudert er kühn drauf los, ganz unbekümmert darum, ob darüber gelacht wird oder nicht. Er macht sich eben verständlich auf jeden Fall, alles andere ist ihm gleichgiltig.

Wie skrupellos die Ausdrucksweise manchmal ausfällt, dafür will ich hier einen Fall erzählen:

Vor mehreren Jahren weilte ich in den Sommerferien in Harzburg und saß da auf der Veranda eines Hotels beim Mittagessen. An einem Nebentische saß eine englische Familie. Da lugte die Sonne neugierig zu uns herein und belästigte auch die Engländer. Da erhob sich das Oberhaupt der Familie und rief mit lauter Stimme: „Kellner, mach' Sie die Sonn' zu!" Und der Kellner ging hin, ließ die Jalousien herab, und der Engländer konnte im Schatten speisen und dabei der Meinung sein, er habe im korrektesten Deutsch seinen Wunsch geäußert. Was würde im gleichen Falle der Deutsche in England getan haben? Er würde erst seinen Vokabelschatz sortiert haben, wenn er alles beieinander, würde er den Satz konstruiert haben, dann einigemale für sich selbst ihn geübt und dann? dann hätte er alles wieder zusammengepackt, hingetan wo es war, in der Besorgnis, es könnte am Ende doch nicht alles in Richtigkeit sein, und die Jalousie wäre aufgezogen geblieben.

Ich habe häufig behaupten gehört, daß die deutsche Bescheidenheit den mit Sprachkenntnissen ausgerüsteten Deutschen im Auslande im höheren Maße eigen sei, als den weniger Gebildeten und Vorbereiteten. Zugegeben! Soll das aber ein Grund sein, den Vorbereitungsunterricht in seiner Bedeutung für das Erlernen der Fremdsprache geringer zu schätzen oder ihn ganz für überflüssig zu erklären? Das wäre gewiß nicht wohl getan. Warum ist der Ungebildete weniger befangen bei der Anwendung der Fremdsprache? Weil er die vielen Klippen und Klüfte auf dem weiten Sprachgebiete garnicht kennt, weil er sich der „Schnitzer" gar nicht bewußt ist und auch nicht bewußt wird, weil ihm alles richtig sein muß, was er hört und was er dann selbst wieder als richtig auf den Markt bringt. Ein solcher ist nur scheinbar im Vorteil, er wird vielleicht schneller dazu gelangen, in seiner Umgebung von der fremden Sprache Gebrauch zu machen, aber wie? und was für ein Französisch bezw. Englisch wird er heim bringen? Er hat vieles gemein mit dem Kinde, das die fremde Sprache im Auslande lernt. Das Kind lernt auch scheinbar die Sprache

chneller als der Erwachsene, d. h. es versteht sie und bedient sich ihrer in verhältnismäßig kürzerer Zeit als der Erwachsene und doch, wie schon gesagt, nur scheinbar, denn das Kind mit seinem engen Anschauungskreise bedarf auch eines weit geringeren Wortschatzes, und die Mannigfaltigkeit der grammatischen Formen verursachen ihm keinerlei Bedenken; bei ihm, wie bei dem sprachlich Ungeschulten kommt daher auch die Schüchternheit und Befangenheit weniger zur Geltung, denn diese haben doch ihren letzten Grund in dem Bewußtsein der Schwierigkeiten der Sprache einerseits, und dem Gefühl der Unsicherheit im Können, nicht im Wissen, andererseits.

So zeigt sich denn bei näherer Betrachtung, daß die deutsche Schüchternheit in Wirklichkeit einer Überlegenheit entspringt und daß sie, wenn auch der praktischen Anwendung der Sprache oft hindernd in den Weg tretend, auch wieder fördernd wirkt, indem sie veranlaßt, das Gehörte kritisch zu prüfen und über die Richtigkeit, Reinheit und Schönheit des Gesprochenen zu wachen.

Es erübrigt nur noch über die Ausnützung des Aufenthaltes im Auslande einige Bemerkungen und Hinweise beizufügen.

Der größere Teil der Deutschen, die sich ins Ausland begeben, um die Sprache des Landes zu erlernen, oder sich darin zu vervollkommnen, wird, abgesehen von den Lehrern, den kommerziellen oder industriellen Berufsarten angehören, und sie werden auch im Auslande in ihrem Berufe tätig sein wollen. Das hat vom geschäftlichen Standpunkte aus beurteilt, gewiß sein Gutes; werden doch viele gerade darauf Gewicht legen, mit der Art der Geschäftsführung, wie sie dort im Auslande gehandhabt wird, sich vertraut zu machen; vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte jedoch ist die Ausübung der Berufstätigkeit im Auslande nicht zu empfehlen. Dem jungen Kaufmann, der in Frankreich oder England ein Engagement eingeht, steht nicht mehr als Hauptziel das Erlernen der fremden Sprache vor Augen, sondern das Ziel, seinen Platz zur Zu-

friedenheit seines Chefs auszufüllen, eine Aufgabe, die in Anbetracht der neuen Verhältnisse doch seine ganze Kraft erfordert. Sodann ist ihm sein Umgang, seine Gesellschaft vorgeschrieben, diese Gesellschaft aber ist seine Lehrmeisterin auch in sprachlicher Beziehung und je nach dem intellektuellen Hoch- oder Tiefstande dieser Gesellschaft wird der Wert seiner Fortbildung zugemessen sein.

Lassen die sonstigen Umstände eine berufliche Tätigkeit im Auslande als wünschenswert erscheinen, dann sei man doppelt vorsichtig in der Wahl seiner Pension. Diese ist durchaus in gebildeter Familie zu nehmen, wenn tunlich bei einem Professor, der auch des Deutschen, wenigstens schulgemäß mächtig ist. Es ist durchaus verkehrt, in erster Linie darauf zu sehen, daß in der betr. Familie niemand deutsch sprechen kann, wie auch umgekehrt bei uns in den Blättern oft zu lesen ist: „Für jungen Ausländer Pension gesucht in gebildeter Familie, wo nur Deutsch gesprochen wird." Das Gegenteil ist das richtige! Freilich ist der Zwang immer ein recht guter Lehrmeister, aber bedarf es denn hier des Zwanges? Jeder einsichtsvolle und zugleich gewissenhafte Pensionsvater wird den Gebrauch der Muttersprache des Ausländers doch gewiß nicht dulden, wenn es nicht absolut notwendig ist. Ich habe viele Jahre hindurch ständig junge Ausländer behufs Erziehung und Unterricht um mich gehabt und ich darf ruhig behaupten, daß die Fortschritte der jungen Leute nie derartige hätten sein können, wenn es mir nicht möglich gewesen wäre, in kritischen Momenten, wo das Deutsch dem Ausländer gegenüber den Dienst versagte, zu seiner Muttersprache zu greifen! Welch beklagenswerter Zustand hätte da manchmal geherrscht, wenn uns nur das Deutsch zur Verfügung gestanden, wie viele Fragen wären da unbeantwortet, wie viele Rätsel ungelöst geblieben!

In sprachwissenschaftlichen Fachblättern, so in „Neuere Sprachen" und „Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur" sind mehrfach Verzeichnisse von Familien veröffent-

licht worden, die Ausländer in Pension aufnehmen und dafür empfohlen werden können.

Es hat sich aber auch in Deutschland eine Vereinigung gebildet zur Vermittelung geeigneter Auslandsadressen; Vorstand dieser Vereinigung ist Professor Scheffler in Dresden, der gerne bereit ist, nähere Auskunft zu erteilen.

Zum Schlusse bliebe nur noch die Frage zu beantworten: Wie soll sich der Sprachbeflissene im Auslande seinen Landsleuten gegenüber verhalten? Sie ganz zu meiden, wird niemand verlangen oder empfehlen wollen. Ich habe immer empfohlen, einmal wöchentlich den Abend in der Gesellschaft von Ausländern zu verbringen, damit dem Bedürfnisse, Gedanken über die Heimat und Vorgänge in derselben auszutauschen Genüge geschieht; sonst aber ihre Gesellschaft nicht zu suchen. Je wohler der Ausländer in seiner Pension sich fühlt und je enger er sich anschließt an seine Umgebung, umso weniger wird das Bedürfnis nach Landsleuten sich fühlbar machen.

Hier habe ich oft ganze Trupps junger Ausländer in den Restaurants und Cafés beim Billard oder Kartenspiele die Abende verbringen sehen, und ausschließlich wurde die Unterhaltung in der jeweiligen Muttersprache geführt. Wo solcher Verkehr regelmäßig gepflegt wird, da wäre es besser, die jungen Leute blieben daheim. Was kann bei einem derartigen Sprachstudium gewonnen werden? Morgens eilen die jungen Leute in ihre Geschäfte, wo fast stumm die Zeit verbracht wird, nachmittags wiederholt sich das und so bleiben einzig und allein die den Hauptmahlzeiten gewidmeten Stunden für die Pflege der Sprache. Da kann doch gewiß der Gewinn nicht groß sein.

Es gibt aber auch unter den jungen Ausländern solche, deren Egoismus so weit geht, daß sie jedem Landsmann ausweichen, ja, einer ist mir bekannt geworden, der es ablehnte mit Angehörigen der Familie, die ihn aufgenommen, auch nur gelegentlich in seiner Muttersprache sich zu unterhalten. Das möchte ich nun auch nicht gerade für ein ideales Verhältnis erklären.

